Enseignements artistiques

L'éducation musicale aux cycles 2 et 3

BOEN spécial n° 11, 26 novembre 2015

Sommaire

- Une forme renouvelée
- De 2008 à 2016, ce qui a changé
- Éducation musicale : principes et objectifs
- Les compétences, principes organisateurs des programmes
- Une approche dynamique des compétences
- Les quatre compétences travaillées en éducation musicale
- Des compétences associées à des connaissances
- Des compétences attendues en fin de cycles
- Des connaissances et des compétences au service de tous les apprentissages de l'école élémentaire
- Une condition...

Une forme renouvelée

Trois volets pour chaque cycle :

- **Le volet 1** donne **les spécificités du cycle**.
- **Le volet 2** détaille **les contributions essentielles des différents enseignements aux cinq domaines du socle commun** de connaissances, de compétences et de culture :
  - les langages pour penser et communiquer (Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit - Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et le cas échéant une langue régionale - Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques - Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps) ;
  - les méthodes et outils pour apprendre ;
  - la formation de la personne et du citoyen ;
  - les systèmes naturels et les systèmes techniques ;
  - les représentations du monde et l'activité humaine.
- **Le volet 3** décrit **les enseignements**, on y trouve :
  - une présentation des objectifs de l'enseignement de la discipline au cycle concerné ;
  - les compétences travaillées ;
  - les attendus de fin de cycle détaillés dans des tableaux présentant les « Connaissances et compétences associées » et des « Exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève ».

De 2008 à 2016 : ce qui a changé

- Les enseignements artistiques comprennent aux cycles 2 et 3 **les arts plastiques** et **l'éducation musicale**.

La dénomination d' « arts visuels » s'est effacée au profit du champ élargi des arts plastiques pour une meilleure continuité entre les cycles 2, 3 et 4.

- **L'histoire des arts** ne figure plus dans les programmes du cycle 2.

Le rapport à la diversité des œuvres et la construction d'une culture artistique demeurent néanmoins un objectif du cycle 2.

- **L'éducation artistique et culturelle** reposant sur le **triptyque** « savoirs », « rencontres », « pratiques » s'articule aisément avec les enseignements artistiques.

- Une constante : **une éducation de la sensibilité par la sensibilité**.

Les pratiques artistiques sont au cœur des enseignements.

- **Deux démarches privilégiées** et corrélées :
  - la démarche de projet ;
  - la démarche de questionnement (articulation entre pratique et réflexion).

Éducation musicale : principes et objectifs

- « *Prenant en compte la sensibilité et le plaisir de faire de la musique comme d'en écouter, l'éducation musicale apporte les savoirs culturels et techniques nécessaires au développement des capacités d'écoute et d'expression*. »
- Deux grands champs de compétence sont travaillés du cycle 2 au cycle 4 : la **perception** et la **production**.
- Des programmes « **spiralaires** » du cycle 2 au cycle 4 : les mêmes compétences sont travaillées avec une montée en complexité.
- Un cadre présentant des **repères didactiques** et notamment des repères **conceptuels** permettant d'entrer dans le langage musical (timbre, hauteur, formes simples, intensité, tempo).

Les compétences, principes organisateurs des programmes

- Trois niveaux de compétences en interaction :
  - Des compétences travaillées
  - Des compétences associées à des connaissances
  - Des compétences attendues en fin de cycle

- En éducation musicale, les compétences travaillées structurent les contenus d'enseignement.

Les quatre compétences travaillées en éducation musicale

Cycle 2 :

- Chanter
- Ecouter, comparer
- Explorer et imaginer
- Échanger, partager

Cycle 3 :

- Chanter et interpréter
- Ecouter, comparer et commenter
- Explorer, imaginer et créer
- Échanger, partager et argumenter

Des compétences associées à des connaissances

- Il n'y a pas d'opposition entre compétences et connaissances, conformément à la définition de la notion de compétence proposée dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture :

« *aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou iné dite. Compétences et connaissances ne sont ainsi pas en opposition. Leur acquisition suppose de prendre en compte dans le processus d'apprentissage les vécus et les représentations des élèves, pour les mettre en perspective, enrichir et faire évoluer leur expérience du monde*. »

Des compétences attendues en fin de cycle

Cycle 2 :

- Expérimenter sa voix parlée et chantée, explorer ses paramètres, la mobiliser au bé néfice d'une reproduction expressive
- Connaitre et mettre en œuvre les conditions d'une écoute attentive et pré cise
- Imaginer des organisations simples ; créer des sons et maitriser leur succession
- Exprimer sa sensibilité et exercer son esprit critique tout en respectant les gouts et points de vue de chacun

Cycle 3 :

- Identifier, choisir et mobiliser les techniques vocales et corporelles au service du sens et de l'expression
- Mettre en lien des caractéristiques musicales d'œuvres différentes, les nommer et les pré senter en lien avec d'autres savoirs construits par les enseignements (histoire, géographie, français, sciences etc.)
- Explorer les sons de la voix et de son environnement, imaginer des utilisations musicales, créer des organisations dans le temps d'un ensemble de sons sélectionnés
- Développer sa sensibilité, son esprit critique et s'enrichir de la diversité des goûts personnels et des esthétiques

Des connaissances et des compétences au service de tous les apprentissages de l'école élémentaire

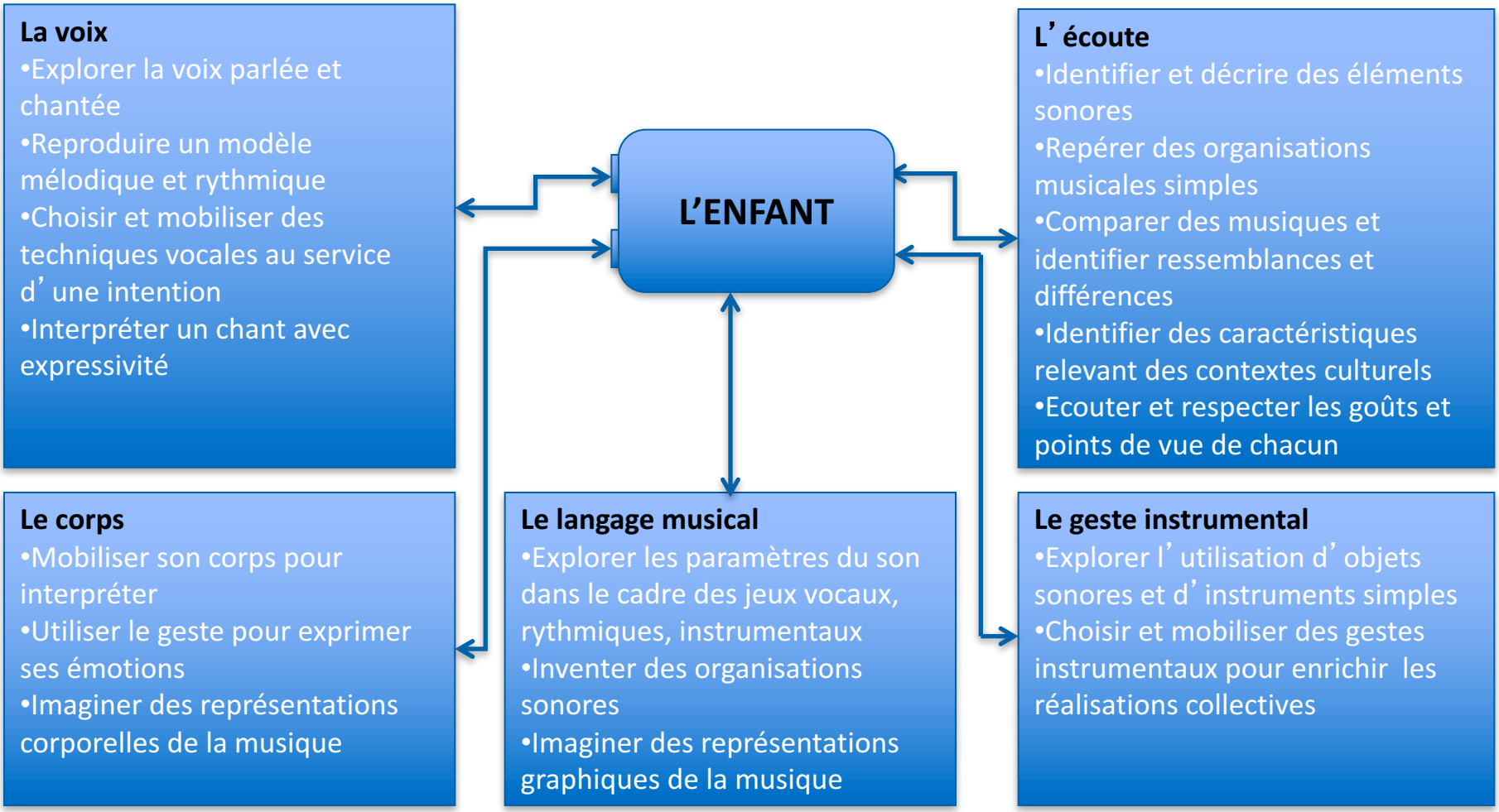
- En éducation musicale, se construisent des connaissances et des compétences :
  - **Culturelles** (acquisition de repères dans une culture commune)
  - **Sociales** (autonomie, esprit d'initiative, respect des autres, confiance en soi…)
  - **Méthodologiques** (démarche de projet, démarche de recherche, inventivité, créativité, imagination, curiosité, travail individuel, travail de groupe…)
  - Des **compétences à l'oral** (verbalisation, recherche de l'expression juste…)
  - Des **compétences corporelles** (sensibilité, habiletés sensori-motrices)

Une condition…

La pratique RÉGULIÈRE

de l'éducation musicale

tout au long de la scolarité obligatoire


La voix
•Explorer la voix parlée et chantée
•Reproduire un modèle mélodique et rythmique
•Choisir et mobiliser des techniques vocales au service d'une intention
•Interpréter un chant avec expressivité
L'ENFANT
L'écoute
•Identifier et décrire des éléments sonores
•Repérer des organisations musicales simples
•Comparer des musiques et identifier ressemblances et différences
•Identifier des caractéristiques relevant des contextes culturels
•Ecouter et respecter les goûts et points de vue de chacun
Le corps
•Mobiliser son corps pour interpréter
•Utiliser le geste pour exprimer ses émotions
•Imaginer des représentations corporelles de la musique
Le langage musical
•Explorer les paramètres du son dans le cadre des jeux vocaux, rythmiques, instrumentaux
•Inventer des organisations sonores
•Imaginer des représentations graphiques de la musique
Le geste instrumental
•Explorer l'utilisation d'objets sonores et d'instruments simples
•Choisir et mobiliser des gestes instrumentaux pour enrichir les réalisations collectives

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Éducation musicale

La dynamique des compétences en éducation musicale aux cycles 2 et 3

Dans de nombreux pays, l'introduction d'un socle commun de connaissances et de culture a conduit à une nécessaire explicitation des termes de compétences, capacités, attitudes. Elle a débouché sur une acception commune fixée par le Parlement européen le 26 septembre 2006 :

> « Une compétence est une combinaison de connaissances, d'aptitudes (capacités) et d'attitudes appropriées à une situation donnée. Les compétences-clés sont celles qui fondent l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi. »
> Cette définition a été reprise dans le récent socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui définit la compétence comme *l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite. Compétences et connaissances ne sont ainsi pas en opposition. Leur acquisition suppose de prendre en compte dans le processus d'apprentissage les vécus et les représentations des élèves, pour les mettre en perspective, enrichir et faire évoluer leur expérience du monde*.

Ainsi, toute compétence enveloppe une complexité en ce qu'elle est un mixte de connaissances, de capacités et d'attitudes. Dans les enseignements artistiques, elle implique spécifiquement une capacité à *agir* dans une visée artistique.

Cette approche met très clairement l'accent sur une conception dynamique de la compétence et invite à un **recentrage sur les processus d'apprentissage** au service de l'appropriation des contenus d'enseignement, sur la nécessaire synergie entre l'acquisition de connaissances, le développement de capacités ou d'habiletés au centre desquelles se trouve la pratique de la musique dans toutes ses formes.

Pour être opérationnelles, les stratégies pédagogiques adoptées dans la classe doivent donc s'ancrer dans la mise en activité des élèves, la pratique vocale, les activités d'écoute. C'est en ce sens qu'elles contribuent à l'acquisition d'attitudes, d'habiletés, de connaissances permettant la maitrise progressive des contenus de formation.

Les compétences dans les programmes d'éducation musicale

Tout au long de la scolarité obligatoire, l'éducation musicale s'organise autour de **deux principaux domaines de compétences : percevoir et produire**, associés à l'objectif de construction d'une culture :
« *L'éducation musicale développe deux grands champs de compétences structurant l'ensemble du parcours de formation de l'élève jusqu'à la fin du cycle 4 : la perception et la production. Prenant en compte la sensibilité et le plaisir de faire de la musique comme d'en écouter, l'éducation musicale apporte les savoirs culturels et techniques nécessaires au développement des capacités d'écoute et d'expression* [1].»

Perception et production se déclinent en quatre compétences ou couples de **compétences à travailler** :

CYCLE 2 [2]	CYCLE 3 [3]
• Chanter	• Chanter et interpréter
• Écouter et comparer	• Écouter, comparer et commenter
• Explorer et imaginer	• Explorer, imaginer et créer
• Échanger et partager	• Échanger, partager et argumenter

D'un cycle à l'autre, les mêmes compétences sont travaillées, non dans la répétition de l'identique, mais dans une dynamique de complexité croissante prenant appui, à chaque étape, sur des connaissances, habiletés, attitudes acquises antérieurement.

L'enseignement doit donc être structuré et organisé autour de progressions et de choix de situations de travail adaptées. Cette structuration doit être pensée sur la durée, c'est-à-dire sur l'ensemble du cursus de l'élève de l'école au collège et implique, en ce sens, un travail en équipe, une harmonisation des pratiques, des programmations de cycle.

L'enseignant doit s'assurer que les capacités de base sont maitrisées, mais très vite, il doit proposer des mises en situation visant des niveaux de complexification croissants permettant aux élèves la mobilisation des acquisitions antérieures tout autant que celle de leurs ressources personnelles.

Ainsi, on privilégiera **des situations dites « ouvertes »**. La situation pédagogique ouverte est une modalité de travail qui consiste à proposer aux élèves la résolution d'une question signifiante. **Proche de la situation problème**, elle s'appuie sur des connaissances, des préoccupations et des compétences déjà construites pour en acquérir de nouvelles dans une dynamique d'apprentissage dite « spiralaire ». L'élève, confronté à une situation de cette nature est amené à effectuer des choix parmi une grande diversité de possibles. Il comprend, par l'expérience, les notions et processus musicaux mis en œuvre et concourt à créer une production originale. [4]

1. Programmes d'éducation musicale, cycle 2.
2. *Ibid.*
3. Programmes d'éducation musicale, cycle 3.
4. Quelques exemples de situations ouvertes en éducation musicale : comment modifier une interprétation ? Comment exécuter un nouvel arrangement ? Comment recréer une chanson préexistante ? Comment construire un nouveau paysage sonore ?

Progressivité et jalons : un exemple au cycle 2

CHAMP DE COMPÉTENCE	CHANTER
Domaines et compétences du socle	Ce champ de compétences relève de : • 1.4 : Les langages pour penser et communiquer - Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps • 5 : Les représentations du monde et l'activité humaine
Attendus de fin de cycle	À la fin du cycle 2 l'élève doit « être capable de » : • expérimenter sa voix parlée et chantée, explorer ses paramètres, la mobiliser au bénéfice d'une reproduction expressive
Compétences travaillées	Pour cela, il devra « pouvoir » : • chanter une mélodie simple avec une intonation juste, chanter une comptine ou un chant par imitation • interpréter avec expressivité • décrire et comparer des éléments sonores
Compétences associées	Cela signifie qu'il doit « être en mesure de » : • reproduire un modèle mélodique, rythmique • chanter une mélodie simple avec une intonation juste • chanter une comptine, un chant par imitation • interpréter un chant avec expressivité (phrasé, articulation du texte) en respectant les phrases musicales
Connaissances et contenus associés	Donc « explorer »: • les principaux registres vocaux : voix parlée/chantée, aigu, grave • les éléments consécutifs d'une production vocale : respiration, articulation, posture du corps • un répertoire varié de chansons et de comptines
Vocabulaire	Et nommer (connaitre, utiliser, réinvestir) : • des éléments de vocabulaire concernant l'usage musical de la voix : fort, doux, aigu, grave, faux, juste, etc.
Exemples de situations	• Jeux vocaux mobilisant les diverses possibilités de la voix • Mise en mouvement de son corps • Recherche de la justesse dans l'interprétation • Imitation d'un modèle • Assimilation d'habitudes corporelles pour chanter

D'une situation univoque (simple résolution d'une question posée, apprentissage d'un chant) à la combinaison de diverses procédures comme celles qui entrent en jeu dans la création, en passant par les choix à opérer dans une interprétation vocale, les élèves sont confrontés à une diversité de situations qui permettent des apprentissages progressifs tout en visant l'acquisition des compétences du socle.

À la fin du cycle 3, le professeur d'éducation musicale pourra prendre la mesure des compétences précédemment acquises. Il aura le souci de les replacer dans des contextes signifiants, des situations diverses propres à les re-convoquer.

L'organisation en séquences d'une heure chaque semaine et tout au long de l'année scolaire constituera alors un cadre d'enseignement propice à ce réinvestissement, parce qu'organisé et unifié autour des compétences majeures de perception et de production, rassemblées et ré-articulées.

Ayant gagné en autonomie, l'élève fera alors l'expérience d'un désétayage progressif en mobilisant les connaissances et compétences dont il dispose et qu'il lui faudra convoquer, personnellement et avec les autres, dans les activités de pratique, d'écoute et de création.

Alors, le cycle 4 s'ouvrira devant lui avec sa logique didactique de construction en séquences problématisées.

Retrouvez Éduscol sur

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Éducation musicale

Sens et enjeux de la pratique en éducation musicale

Une place centrale et spécifique

En éducation musicale, comme dans tout champ artistique, la pratique occupe une place fondamentale. Production d'élève, production d'artiste, pratique individuelle, pratique collective : autant de confrontations et d'interactions qui favorisent la construction progressive d'une expérience sensible et esthétique.

Si tout apprentissage gagne à s'appuyer sur une dimension d'expérimentation et de réalisation pratique, l'éducation musicale ne peut en aucun cas se concevoir sans mettre les élèves en situation de produire du sonore. C'est en vivant le geste musical dans ses diverses déclinaisons que l'enfant s'empare des spécificités de ce langage artistique et apprend peu à peu à maîtriser sa production au service d'une intention expressive.

Outre sa valeur spécifique au regard des enjeux d'expression sensible, la part de pratique mise en œuvre dans les démarches d'éducation musicale revêt une importance particulière. En effet, elle permet aux élèves d'approcher de façon concrète la réalité du fait sonore, par essence impalpable.

Document disponible en PDF «Une éducation de la sensibilité par la sensibilité»

Parce qu'ils sollicitent l'implication active et la créativité de chacun, les temps de pratique musicale constituent des occasions privilégiées d'appel à la sensibilité, à l'imaginaire, à la pensée divergente. Accordant toute sa place à la diversité des expressions, ils favorisent l'émergence et la prise en compte de propositions singulières qui s'inscrivent dans une démarche collective dès lors enrichie.

En éducation musicale, la pratique convoque de façon privilégiée certaines des aptitudes répertoriées par Howard Gardner dans sa théorie des *Intelligences multiples* : à l'évidence, l'intelligence musicale-rythmique, mais aussi l'intelligence corporelle-kinesthésique ainsi que les intelligences intrapersonnelle et interpersonnelle (cf. La pédagogie au prisme des Intelligences multiples). Sans entrer dans une logique caricaturale de cloisonnement – les diverses capacités cognitives étant au contraire en constante corrélation – on notera que leur sollicitation systématique lors des différents temps de pratique organisés au sein de la classe contribue à un développement cognitif équilibré de l'élève, dans la diversité de ses aptitudes, de sa sensibilité et de ses avancées.

La pratique au cœur de l'articulation des compétences

Toujours envisagée dans une approche sensible, la pratique musicale convoque la voix, le geste, l'écoute. Elle occupe une place incontournable en participant constamment à l'articulation des champs de la perception et de la production. Si certaines activités visent plus immédiatement le développement des compétences de perception, et d'autres celles de production, l'interaction par la pratique est au cœur des démarches d'apprentissage.

Ainsi, par exemple, tout apprentissage vocal – d'une comptine, d'un chant – nécessite de la part de l'élève l'exercice d'une écoute attentive, tant du modèle donné par l'enseignant que de la restitution individuelle ou de la restitution collective. De même, les jeux d'exploration sonore supposent d'apprendre à s'écouter et à écouter parallèlement les autres. À l'inverse, mobiliser la voix ou le geste pour s'approprier un fragment mélodique ou rythmique caractéristique d'un extrait musical permet assurément de nourrir la pratique d'écoute.

Document disponible en PDF «La dynamique des compétences en éducation musicale aux cycles 2 et 3»

Par la pratique, l'enfant s'implique dans l'exploration du monde sonore, affine son écoute, nourrit sa sensibilité, se confronte à celle des autres, développe ses capacités expressives, construit des repères, s'engage dans la production collective, crée en réorganisant les idées musicales préalablement expérimentées, exerce sa curiosité et sa réflexion. Ainsi, au regard des multiples interactions en jeu, accompagner l'élève dans l'approche pratique des réalités sonores impose de croiser en permanence les quatre compétences qui structurent les programmes des cycles 2 et 3. Les démarches pédagogiques mises en œuvre devront en tenir compte : « *Les différentes compétences sont mobilisées et travaillées de concert* [1] ».

Des repères pour la pratique

Pour une mise en œuvre efficace des pratiques musicales, l'enseignant(e) sera attentif à quelques principes fondamentaux :

Document disponible en PDF «Place du corps en éducation musicale»

- la diversité des pratiques à investir en éducation musicale (chant, jeux vocaux, jeux rythmiques, manipulation de corps sonores ou de petites percussions, écoute, mise en mouvement, etc.), qui, toutes, mobilisent pleinement le corps ;
- la place prépondérante de la pratique vocale dans le champ de la production : « *La voix tient un rôle central dans les pratiques musicales de la classe. Vecteur le plus immédiat pour faire de la musique, elle est particulièrement appropriée aux travaux de production et d'interprétation dans un cadre collectif en milieu scolaire* [2]. » ;
- la recherche constante de précision et d'expressivité qui doit guider tout geste musical, qu'il soit vocal ou instrumental, et permettre la transmission d'une intention ;
- la régularité des pratiques, seule garante d'une solide construction des compétences spécifiques : « *La voix, l'écoute et la mémoire se développent par des sollicitations régulières dans des situations et sur des objets variés* [3]. »

1. Éducation musicale, cycle 3, *BOEN* spécial n° 11 du 26 novembre 2015.
2. *Ibid.*, cycle 2.
3. *Ibid.*

Pratique et construction de la réflexion

« *Par leur intégration au sein de la classe, ils [les enseignements artistiques] instaurent une relation spécifique au savoir, liée à l'articulation constante entre pratique et réflexion*[4]. »
Le plaisir de faire de la musique est un puissant facteur de motivation. Dans un premier temps, la pratique investit ainsi le champ des émotions, des sensations, du ressenti. Il importe d'accompagner l'élève dans une démarche qui, toujours reliée à l'action musicale, l'invite à se questionner et à verbaliser. Il s'agit de chercher les mots pour exprimer les émotions, qualifier les actions, préciser l'intention, formuler des choix. L'élève acquiert ainsi progressivement un vocabulaire adapté.

Par exemple, lors d'un jeu avec des objets sonores, inviter les élèves à sélectionner les sons qui leur paraissent les plus intéressants les amènera à s'interroger sur leurs particularités sonores (dynamique, résonance, grain, etc.), sur l'incidence du matériau et du geste musical. Les uns tirent parti des trouvailles des autres, certains cherchent de nouveaux effets sonores. Des éléments de lexique et des savoir-faire sont progressivement intégrés et disponibles pour une mobilisation ultérieure.

Partant de la pratique et y revenant constamment pour l'enrichir des savoirs et des habiletés acquis, l'élève apprend à évoluer entre subjectivité et objectivité, à exercer sa réflexion sur le fait sonore, à développer in fine une pratique musicale à la fois sensible et réfléchie.

Ce constant aller et retour entre l'expérience vécue et la réflexion sur celle-ci s'inscrit dans une progressivité qui prend en compte la maturité des élèves :

« *Au cycle 2, on ne cesse d'articuler le concret et l'abstrait.... Le lien entre familiarisation pratique et élaboration conceptuelle est toujours à construire et reconstruire, dans les deux sens* [5].»

«... *le cycle 3 marque le passage d'activités servant principalement des objectifs d'expression, à l'investigation progressive par l'élève, à travers une pratique réelle, des moyens, des techniques et des démarches de la création artistique. Les élèves apprennent à maîtriser les codes des langages artistiques étudiés et développent ainsi une capacité accrue d'attention et de sensibilité aux productions* [6].»

4. *Ibid.*, cycle 2, préambule de présentation des enseignements artistiques.
5. *Ibid.*, spécificités du cycle 2.
6. *Ibid.*, spécificités du cycle 3.

Pratique et construction de la culture

La mise en œuvre du programme d'éducation musicale apporte aux élèves des cycles 2 et 3 des occasions régulières et diversifiées de pratique (écoute, interprétation, exploration, création) qui concourent à installer des premiers repères relatifs à la musique, aux arts, à la culture.

Adossée à la pratique, la rencontre avec les œuvres prend sens en se nourrissant de connaissances expérimentées. Inversement, la pratique s'enrichit de nouvelles références. Ce sont bien les interactions constantes entre écouter et s'exprimer, entre percevoir et produire qui posent les premiers jalons de la culture dont se dote progressivement l'élève.

Pour favoriser ces interactions formatrices, les répertoires chantés et les répertoires écoutés sont à considérer le plus souvent possible dans une perspective commune. L'élève pourra ainsi mettre en relation les éléments saillants repérés dans un extrait musical écouté avec ceux d'un chant interprété – qu'ils relèvent des techniques, des langages, des contextes – dans une approche qui s'appuie sur la comparaison pour construire des repères et des significations.

L'articulation entre pratique et culture ne peut que s'enrichir des multiples opportunités offertes par les croisements entre enseignements (chanter en langue étrangère, écouter une musique en lien avec l'enseignement de l'histoire ou de la géographie, ou à l'occasion de la lecture d'une poésie, d'un conte, etc.), par l'enseignement partagé de l'histoire des arts, ou encore par les projets organisés dans le cadre du parcours d'éducation artistique et culturelle. L'élève enrichit ainsi peu à peu son réseau d'expériences personnelles et de références culturelles.

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Éducation musicale

Place du corps en éducation musicale

Corps et pratiques musicales

Toute activité musicale engage le corps, à la fois transmetteur et récepteur de musique. Le geste, vecteur de l'expression sensible, est mobilisé en permanence, qu'il s'agisse d'investir le champ de la production ou celui de la perception.

La voix, par exemple, émane du corps, elle y prend naissance. Loin de mobiliser uniquement l'appareil phonatoire, le geste vocal engage l'ensemble du corps, lequel devient un instrument dont l'enfant affine peu à peu la maîtrise.

L'écoute, quant à elle, déclenche spontanément chez l'enfant un processus gestuel – mouvement du corps pour approcher le mouvement du son – sur lequel les démarches pédagogiques peuvent largement s'appuyer.

Enfin, lors des pratiques rythmiques ou instrumentales, l'implication du corps relève de l'évidence, la qualité du son et la précision des réalisations dépendant étroitement de la qualité du geste.

D'une façon générale, « *il est important qu'il* [l'enfant] *ait pu expérimenter avec sa voix et son propre geste toutes sortes de dynamiques sonores liées à ses émotions. Petit à petit, il jouera des sons de qualité toujours plus musicale*.[1] »

Essentiel, ce lien entre corps et musique est systématiquement convoqué dans l'ensemble des pratiques musicales :
- pratiques vocales : chant, jeux vocaux (voix parlée, voix chantée) ;
- pratiques rythmiques, notamment en percussions corporelles ;
- pratique d'écoute : sollicitation du geste, du graphisme ;
- pratiques instrumentales : jeu sur de petites percussions ou des corps sonores ;
- mises en mouvement plus globales : déplacements, danses collectives, expression corporelle.

1. Claire Renard, *Le geste musical*, Paris, Van de Velde, 1982.

Disponibilité corporelle et geste musical

« *Mobiliser son corps pour interpréter*[2] »
La qualité du geste vocal ou instrumental repose sur l'efficacité de la mobilisation corporelle. Celle-ci suppose un état de disponibilité physique et mentale, condition indispensable à l'expression musicale. « *L'expression artistique se manifeste le plus souvent à travers des gestes. De la qualité des états musculaires et nerveux dépend une plus ou moins grande liberté de mouvements et, par là même, d'expression*[3]. »

Ainsi, dans l'exemple de la pratique vocale, une émission alliant justesse et expressivité nécessite une phase préparatoire préalable concernant la posture (équilibre entre détente et tonicité), le souffle, l'échauffement vocal, etc. Préparer cet état de disponibilité de la voix et du corps, l'entretenir tout au long de l'activité sont des facteurs indispensables à l'aboutissement d'une pratique maîtrisée et sensible.

Plus largement, quelles que soient les activités mises en œuvre, de nombreux paramètres influent sur la disponibilité corporelle des élèves et, par conséquent, sur la qualité de la concentration et de l'expression musicale, sur l'aisance avec laquelle chacun insère sa participation au sein du groupe, sur le plaisir de faire ou d'écouter la musique. L'enseignant doit ainsi veiller à établir des conditions confortables, favorables à l'engagement dans le geste musical : lieu et installation des élèves, durée de l'activité, qualité du matériel, choix d'un répertoire approprié, respect des capacités vocales et motrices.

Geste, représentation mentale et mémorisation

Sollicité dans une large diversité de pratiques relevant de l'interprétation, de l'exploration ou de l'écoute, le geste révèle ou transmet la pensée musicale. On distingue :
- le geste qui produit le son : geste vocal, instrumental ;
- le geste qui répond à la sollicitation musicale : mise en mouvement, graphisme, etc.

Contribuant à l'interaction entre perception et production, ces différents types de mobilisation corporelle sont fréquemment associés au sein d'une même situation pédagogique.

À chaque fois, il importe d'amener l'enfant à développer une attention aux sensations liées aux gestes effectués. Chacune d'entre elles correspondant à une réalité sonore particulière, l'élève est ainsi en mesure de cultiver une mémoire corporelle qui précise et complète sa représentation mentale du son.

C'est à cette mémoire combinée du geste et du son, mémoire sensorimotrice qui associe impressions kinesthésiques et impressions auditives, que l'élève fait appel pour reproduire puis dépasser les expériences déjà vécues : il la mobilise pour anticiper le résultat de la production sonore et servir l'intention musicale, il l'enrichit de nouvelles découvertes et d'ajustements successifs.

À cet égard, la fréquence et la régularité des pratiques sont indispensables, à la fois pour conforter la mémorisation et pour développer les habiletés gestuelles : « *La voix, l'écoute et la mémoire se développent par des sollicitations régulières dans des situations et sur des objets variés*[4] ».

2. Éducation musicale, cycle 3, *BOEN* spécial n° 11 du 26 novembre 2015.
3. Maurice Martenot, Christine Saïto, *La relaxation active : le corps, expression de l'être*, Le Courrier du Livre, 2004.
4. Éducation musicale, cycle 2, *BOEN* spécial n°11 du 26 novembre 2015.

Mobilisation corporelle, motivation et apprentissages

Document disponible en PDF «Sens et enjeux de la pratique en éducation musicale»

Associant sensibilité, sensation et motricité, la mobilisation du corps est indissociable des pratiques musicales et, par conséquent, de la construction des connaissances et des compétences propres à ce domaine artistique.

Dans cet ensemble, la voix, premier instrument de l'enfant pour faire de la musique, occupe une place centrale. Elle tire parti de sollicitations régulières qui favorisent son développement physiologique et technique. Ainsi, l'enfant construit peu à peu des savoir-faire qui lui donnent la possibilité d'« *identifier, choisir et mobiliser les techniques vocales et corporelles au service du sens et de l'expression* [5] ».

Bien souvent, la pratique vocale et, plus largement, toute mobilisation corporelle procurent un sentiment de satisfaction et de réussite. Le plaisir du geste répété et progressivement mieux maîtrisé contribue à l'épanouissement de l'enfant, engendrant bien-être émotionnel, aisance corporelle, confiance en soi. Ainsi se créent les conditions d'une motivation renouvelée qui favorise la construction des apprentissages, l'enrichissement de la motricité et l'engagement dans l'expérience artistique.

Chanter, explorer des rythmes, jouer avec des objets sonores, se mouvoir en musique, imaginer une représentation graphique, sont autant d'occasions de s'approprier – en les vivant par le geste – les éléments constitutifs du discours musical. Appréhender par la mobilisation corporelle les notions relatives, par exemple, à la dynamique, à la durée, au tempo, à l'organisation musicale, permet d'en assurer une intégration intériorisée et durable.

Les croisements avec d'autres enseignements peuvent aussi constituer d'intéressantes opportunités. Ainsi, les danses collectives, sans relever exclusivement du champ de l'éducation musicale, sont un vecteur précieux pour l'appropriation kinesthésique de l'organisation du temps musical (pulsation, tempo, rythme, carrure, structure, etc.).

En éducation musicale, la mobilisation corporelle sert l'intention expressive et constitue parallèlement un moyen d'appropriation sensible des connaissances et compétences spécifiques, lesquelles sont ensuite réinvesties au service du geste musical. Cette constante recherche d'équilibre entre expression et apprentissage permet aux élèves de développer « *des techniques permettant de diversifier leur vocabulaire expressif pour le mettre au service d'un projet d'interprétation* [6] ». Toute situation d'éducation musicale doit ainsi privilégier l'engagement du corps, lequel participe en outre à la construction globale de l'enfant : « *La mobilisation du corps dans le geste musical contribue à l'équilibre physique et psychologique* [7] ».

Références bibliographiques

Renard C., *Le geste musical*, Paris, Van de Velde, 1982.

5. *Ibid.* , cycle 3.
6. *Ibid.* , cycle 3.
7. *Ibid.* , cycle 2.

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Éducation musicale

La démarche de création sonore

Des temps pédagogiques pour créer en éducation musicale

L'école doit pouvoir ménager des temps pédagogiques où la créativité de l'enfant/l'élève est sollicitée, et ce, à tout moment de son parcours.

Faire une place significative au développement de la créativité à l'école suppose de s'affranchir d'un modèle trop normatif de l'intelligence pour valoriser la part d'inventivité et de plaisir, favoriser l'expression de l'imagination, l'attention à l'inattendu, ce que le psychologue américain Joy Paul Guilford a appelé la « pensée divergente ». La créativité s'appuie sur la différence et engage l'initiative, la responsabilité, la tolérance. Elle ouvre les portes de la curiosité et s'en nourrit. Elle suscite de l'appétence pour toutes les formes de connaissance et de culture.

Les différentes étapes de la démarche de création sonore décrites ci-dessous donnent un cadre didactique déclinable à tous les niveaux de cycles et s'appréhendent à différents stades de complexification. Inspirée des travaux de Guilford, sa forme est éprouvée. Elle se fonde sur la pédagogie de projet.

IMPULSER

Les attendus du projet doivent être clairement appréhendés par les élèves. Dès sa phase de conception le projet devra se construire sur un compromis raisonnable entre ce que l'on veut faire et ce qu'il est possible de faire. L'échéance de la restitution, si elle est un élément moteur indéniable, ne doit pas dicter l'ensemble du processus, le chemin à parcourir offrant à lui seul les opportunités pédagogiques les plus riches.
L'élève : « *Avec ma classe, je vais pouvoir inventer de la musique* ».

EXPLORER

On ne crée pas à partir de rien signifie qu'il va falloir **fournir à l'élève un minimum d'outils** nécessaires à ses premières tentatives créatrices. **Des consignes suffisamment explicites et suffisamment ouvertes** pour libérer l'imaginaire vont accompagner les premiers gestes sonores. À ce stade, toutes les propositions sont considérées et font l'objet de la bienveillance de l'enseignant.
L'élève : « *Je vais chercher comment faire de la musique avec cet instrument. Mon professeur va m'aider si je ne trouve pas* ».

ENRICHIR

Les productions des élèves font l'objet d'une première structuration, pour améliorer le contrôle du son, la maîtrise du geste. **Des variables sont introduites** (paramètres du son), comme autant de perspectives d'enrichissement. **Cette phase de la démarche est propice à la découverte d'éléments musicaux extérieurs** (écoute d'œuvre) qui à leur manière, élargiront le champ des possibles.
L'élève : « *Je sais maintenant que je peux jouer plus ou moins fort, plus ou moins vite, je l'ai entendu dans un vrai morceau de musique* ».

ARGUMENTER

Il s'agit maintenant de **se recentrer sur le projet** et d'opérer la délicate synergie des initiatives individuelles pour une mise en œuvre d'une production qui engage le collectif. **Le temps des choix**, s'il est effectivement arbitré par l'enseignant, relève de l'argumentaire des élèves eux-mêmes. Les propositions non retenues sont mises en mémoire, ré-exploitables plus tard.
L'élève : « *On devra jouer tous ensemble, ce n'est pas possible d'utiliser toutes les idées, dans l'orchestre on ne fait pas tout ce que l'on veut* ».

CONSTRUIRE

Avec l'enseignant, la classe décide de l'organisation des événements sonores dans le temps, en multipliant les formes possibles : linéarité, verticalité (polyphonie, polyrythmie), alternance solo/tutti, silences, accumulation, etc., en ayant le souci d'une production collective pérenne, reproductible, transmissible. C'est aussi la phase de répétition, de mémorisation. L'enregistrement donne l'opportunité d'un retour sur la production, dans une perspective d'amélioration.
L'élève : « *J'ai ma place dans l'orchestre*[1]*, je sais quoi jouer et quand jouer, je sais aussi que je dois jouer toujours la même chose* »

RESTITUER

C'est le moment de valoriser, de faire rayonner le travail des élèves. De mauvaises conditions de restitution peuvent être source de déception. Une restitution modeste, qui échappe à la contrainte technique (sans sonorisation, pour une petite jauge, au sein de l'école) est une solution sereine. Elle n'exclut pas un temps plus fort, sous réserve de bonnes conditions techniques, à destination d'un public plus large.
L'élève : « *Nous avons présenté notre orchestre dans les autres classes, les élèves ont applaudi. Notre professeur nous a filmés, on va se revoir et s'écouter pour savoir si c'était vraiment bien et demain, on pourra inventer une autre musique* ».

1. L'orchestre doit être ici pris dans une acception large, à savoir toute réunion d'acteurs de la musique réalisée collectivement.

Schéma de la démarche de création sonore

Contextualisation	Investigation	Approfondissement	Choix	Structuration	Évaluation
IMPULSER	**EXPLORER**	**ENRICHIR**	**ARGUMENTER**	**CONSTRUIRE**	**RESTITUER**
Projet Une intention pédagogique. Une commande… Une écoute d'œuvre. Un inventaire de La matière sonore disponible. **Voix** Instruments Matériaux	Des consignes pour orienter, guider. De l'intention au son. Tâtonner Encourager la **multiplicité** des propositions.	Contrôler, maîtriser le geste musical. Les réponses sont enrichies par le jeu des **variables** : Intensité Hauteur Timbre Durée Introduire des **références culturelles*** *Peut s'envisager en début ou en fin de processus.	Négocier… Quelles étaient les consignes ? **Le projet ?** La commande ? Faire des **choix.**	**ORGANISER LES ELEMENTS SONORES** dans le temps, l'espace. Articuler les réponses individuelles et collectives. **Mutualiser**	Observer Analyser Garder trace Se confronter à un regard extérieur. **Se ré-écouter**

EXPÉRIMENTATION/EXPRESSION EXPRESSION/CRÉATION

Retrouvez Éduscol sur

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Éducation musicale

Utile pour les rythmes scolaires

Différencier la temporalité en éducation musicale aux cycles 2 et 3

Des séances quotidiennes à la programmation annuelle

L'organisation pédagogique de l'école élémentaire se prête particulièrement à une différenciation des temps d'enseignement : les espaces, le matériel, la connaissance et la fréquentation quotidienne des mêmes élèves, d'une même équipe, la maitrise de l'emploi du temps, au sens propre du terme, sont des conditions propices à une différenciation des temps d'enseignement. La réflexion sur cette différenciation et sur l'organisation du temps scolaire est, au demeurant, rendue nécessaire par la réforme des rythmes ; compte tenu des temps d'activités périscolaires et des nouvelles modalités de l'organisation scolaire, la réforme des rythmes suppose en effet la différenciation des temps d'enseignement : quart d'heure, demi-heure, heure... La prise en compte de ces temporalités différenciées fait pleinement partie de la différenciation pédagogique.

L'éducation musicale aux cycles 2 et 3, par ses contenus et ses démarches, offre des opportunités importantes de différenciation des temps d'enseignement et d'apprentissage. Les tableaux ci-dessous en proposent cinq exemples.

Exemples de situations

Avantages et limites de certaines situations possibles, qui ne sont que des exemples (et non des modèles), leur lien avec le socle commun et leur pertinence pédagogique.

Exemple 1

Temps (durée et répartition) : **une séance hebdomadaire de 30 minutes à 1h (en fonction de l'âge des élèves)**.
Structuration : organisation **régulière, constante** dans sa durée.
Favorise l'articulation perception/production, donne de la cohérence aux différentes activités musicales, mobilise des connaissances rythmiques, mélodiques et instrumentales.
Exemples : séances d'éducation musicale organisées autour d'un chant, comprenant du rythme, du chant, de l'écoute.

Avantages	Limites	Socle commun	Pertinence pédagogique
• Régularité, facilité de prévision, variété des activités dans une seule séance, pas d'ajustement de l'emploi du temps des autres disciplines dans la semaine. • Tous les domaines peuvent être travaillés dans une seule séance.	• Pas toujours bien placé dans le temps ou la journée (fin de journée, fin de semaine).	• Fournir une éducation générale ouverte et commune à tous. • Ouvrir à la connaissance, former le jugement et l'esprit critique. • Accompagner et favoriser le développement physique, cognitif et sensible des élèves.	• Continuité, régularité des apprentissages. • Cohérence dans la diversité des pratiques, des domaines exploités. • Possibilité de prévoir une progressivité au cours de l'année, difficulté croissante des tâches, variétés des objets d'apprentissage. • Évaluation des élèves dans des conditions identiques, sur les mêmes bases.

Exemple 2

Temps (durée et répartition) : **5 séances hebdomadaires : 4 courtes et une beaucoup plus longue (cette répartition n'est possible qu'en cas d'annualisation de l'horaire de l'éducation musicale)**.
Structuration : organisation **progressive** dans sa dimension temporelle.
Favorise la concentration, la mémorisation, le réinvestissement.
Exemple : séance d'écoute, dévoilement progressif d'une œuvre musicale.

Avantages	Limites	Socle commun	Pertinence pédagogique
• Permet de mettre en place des habitudes d'écoute. • Laisser la curiosité s'éveiller. • Émettre des hypothèses et différer leur vérification. • Prendre le temps d'intégrer les connaissances. • Donner envie de savoir, besoin de connaitre.	• Gestion du temps rigoureuse, séance qui doit être bien découpée et préparée de manière précise. • Ne convient pas à tous les domaines musicaux. • Doit être ponctuel dans la période faute de quoi tous les domaines ne sont pas travaillés. • Coût cognitif important dû à un effort de concentration.	• Susciter l'intérêt des élèves. • Parler, argumenter à l'oral de façon claire et organisée. • Exprimer à l'oral et à l'écrit ce que l'on ressent face à une œuvre artistique. • S'approprier des œuvres artistiques appartenant au patrimoine national et mondial comme à la création contemporaine.	• Éveil à la curiosité. • Développement du goût et d'une habitude de l'écoute. • Construction progressive des savoirs et des connaissances. • Réinvestissement des connaissances à court terme.

Exemple 3

Temps (durée et répartition) : **5 séances hebdomadaires de même durée.**
Structuration : organisation **fractionnée, courte, répétitive et régulière**.
Favorise la mémorisation, la réactivité, l'attention.
Exemples : apprentissage d'un chant (un couplet par jour chaque matin en arrivant à l'école), jeux rythmiques et percussions corporelles.

Avantages	Limites	Socle commun	Pertinence pédagogique
• Plaisir de se retrouver en musique. • Mise en place d'habitude de travail sans lassitude. • Efficacité et rapidité de mise en œuvre. • Caractère ritualisé sécurisant pour l'élève. • Rapidité d'apprentissage.	• Plutôt pour un début d'année. • Adapté à des élèves n'ayant pas l'habitude de produire de manière collective. • Ne convient pas à long terme.	• Apprendre le contrôle et la maîtrise de soi. • Comprendre le sens des consignes. • Maîtriser des méthodes, s'impliquer dans un travail commun.	• Mémorisation. • Attitudes. • Construction du groupe. • Appartenance au groupe. • Rapidité de réponse, réactivité vocale ou corporelle. • Apprentissage par le jeu.

Exemple 4

Temps (durée et répartition) : **2 séances hebdomadaires de même durée (une heure/semaine)**.
Structuration : organisation conditionnée par un projet, **régulière, constante, divisée ou distribuée**.
Favorise la mobilisation de ressources variées, la gestion de l'effort, l'échange et le questionnement.
Exemple : préparation puis exploitation d'une sortie au concert ou séance de chant choral et écoute d'œuvre en lien avec le répertoire chanté.

Avantages	Limites	Socle commun	Pertinence pédagogique
• Durée adaptée à l'objectif recherché, suffisamment long pour approfondir mais pas trop pour permettre de réitérer dans la semaine. • Laisser le temps aux élèves de s'exprimer individuellement, avec possibilité d'une remédiation rapide dans la semaine. • Alternance qui permet d'organiser un temps de chorale et un temps d'éducation musicale, de mener deux projets en parallèle.	• Ne convient pas aux activités qui nécessitent de l'installation, des déplacements ou une forte concentration.	• Mettre en œuvre des capacités essentielles que sont l'attention, la mémorisation, la mobilisation de ressources, la concentration, l'aptitude à l'échange et au questionnement.	• Alternance dans la même semaine d'un temps de focalisation sur une œuvre ou une activité et d'un temps de pratique mêlant rythme, mélodie, chant ou écoute. • Mise en projet et finalisation qui donne du sens à la démarche engagée. • Communiquer de manière individuelle et collective. • Tirer parti des partenariats (présentation d'un concert, de musiciens, échanges ou rencontres).

Exemple 5

Temps (durée et répartition) : **2 heures hebdomadaires pendant 2 ou 3 semaines (ce type de répartition peut être envisagé dans le cadre d'un projet qui requiert la mise en place d'une temporalité spécifique)**.

Structuration : organisation à **géométrie variable, caractère intensif, ajustée ou ajustable** en fonction de l'avancée des productions.

Favorise la mobilisation de ressources variées, la gestion de l'effort, l'échange et le questionnement.

Exemples : répétitions et restitution de fin d'année, travail de création comprenant invention, improvisation et pratique, rencontre avec un artiste.

Avantages	Limites	Socle commun	Pertinence pédagogique
• Permet d'approfondir les recherches, essais, improvisations, d'aboutir à une construction musicale de qualité dans la continuité, garder un élan, une synergie. • Permet de profiter d'une présence d'artiste, d'une résidence ou d'un échange, de passer par toutes les étapes de la création dans un délai court.	• Nécessite de prendre du temps sur les autres disciplines, donc de rééquilibrer les volumes horaires par la suite. • Si le projet n'est pas suffisamment riche, la lassitude s'installe et les élèves progressent moins.	• Mobiliser les connaissances, choisir les démarches et les procédures adaptées pour réaliser un projet, en particulier dans une situation nouvelle. • Développer les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action. • Effectuer une prestation.	• Élève actif et acteur. • Mesurer les exigences d'une réalisation collective. • Temps fort, marquant dans la vie de l'élève. • Événement «extra-ordinaire», qui prend toute sa place dans le PEAC.

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Éducation musicale

Lexique de l'éducation musicale

Ce lexique vise à préciser le sens de quelques termes techniques employés dans les fiches Ressources - Éducation musicale. Il ne constitue aucunement une liste de vocabulaire à faire acquérir aux élèves et n'a d'autre ambition que de faciliter la lecture de ces documents d'accompagnement.

A CAPPELLA : chant sans accompagnement instrumental (voix seules).

ACCORD : ensemble d'au moins trois sons différents, joués ou chantés simultanément et formant une entité harmonique.

AMBITUS : étendue d'une mélodie, située entre sa note la plus grave et sa note la plus aiguë.

ANACROUSE : note ou ensemble de notes précédant le premier temps fort d'une phrase musicale (en levée avant un appui).

ARPÈGE : notes d'un accord jouées ou chantées successivement.

BOURDON : accompagnement constitué d'une note, ou d'une superposition de deux notes, tenue(s) ou répétée(s).

CANON : pièce polyphonique dans laquelle les voix ou les instruments font entendre une mélodie identique, mais avec des départs décalés.

ÉCOUTE ET CHANT INTÉRIEURS : façon de suivre une musique ou un chant « dans sa tête », sans vocaliser, comme en « lecture silencieuse ».

HAUTEUR : place d'un son dans l'échelle musicale grave/aiguë.

HOMORYTHMIE : dans le cadre d'une polyphonie, identité rythmique simultanée des différentes voix.

INTENSITÉ : puissance sonore.

INTERPRÉTATION : éléments d'expression et de signification que les interprètes apportent à l'exécution d'un chant ou d'une pièce instrumentale.

INTERVALLE : écart entre deux hauteurs de son.

INTONATION : émission d'un son par la voix, à une hauteur visée et bien déterminée.

MONODIE : pièce musicale qui fait entendre une seule et même partie mélodique, chantée ou jouée par un ou plusieurs interprètes (contraire : polyphonie).

MUSICOGRAMME : représentation graphique d'un événement sonore ou d'un extrait d'œuvre musicale.

NUANCE: variation de l'intensité du son.

OSTINATO : élément mélodique ou rythmique se répétant obstinément.

PERCUSSIONS CORPORELLES : pratique qui joue à la fois sur le rythme et les sonorités en utilisant le corps comme instrument.

PHRASÉ : articulation du discours musical qui organise les éléments d'interprétation et conditionne la place des respirations.

POLYPHONIE : pièce musicale qui fait entendre simultanément plusieurs mélodies différentes superposées (contraire : monodie).

POLYRYTHMIE : pièce musicale qui fait entendre simultanément plusieurs phrases d'identités rythmiques différentes.

PULSATION : battement régulier qui sous-tend la musique.

RYTHME : agencement des durées.

SOUNDPAINTING : langage gestuel de direction ou de création en temps réel, reposant sur un répertoire de gestes codés.

TESSITURE : étendue d'une voix ou d'un instrument.

TEMPO : vitesse d'interprétation d'une pièce musicale.

TIMBRE : ensemble des caractéristiques sonores qui permettent de reconnaître un instrument ou une voix.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Faire, éprouver, réfléchir

À l'école, contribution des enseignements artistiques à l'éducation artistique et culturelle

Par leur intégration au sein de la classe, les enseignements artistiques, porteurs d'une véritable réflexion sur l'art, engagent chaque élève à investir une pratique artistique, même modeste, toujours nourrie de la relation aux œuvres. En quoi cette première expérience, au cœur de la classe, est-elle au fondement du parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) ? En quoi l'articulation avec d'autres enseignements permet-elle de contribuer à cette éducation à l'art et par l'art ? Comment penser les partenariats pour compléter les apports essentiels de ces enseignements ?

Les enseignements artistiques, porteurs d'une première éducation artistique et culturelle en direction de tous les élèves

Viser l'accès de tous les jeunes à l'art et à la culture nécessite de porter attention à la place des enseignements artistiques à l'école. Le parcours d'éducation artistique et culturelle y réfère de manière explicite : « les enseignements artistiques occupent une place particulière parce qu'ils ont l'art pour objet et parce qu'ils privilégient la pratique sensible comme mode d'accès à l'expression, à la connaissance et à la réflexion. » [1]

Au sein même de la classe, chacun de ces enseignements, dans le cadre d'un programme et d'une mise en œuvre régulière, construit l'éducation à l'art et par l'art et nourrit les grands objectifs de formation énoncés dans le référentiel du PEAC (annexe 1). Dans ces deux enseignements artistiques, les élèves sont constamment placés en situation de :

FAIRE Pratiques Pratiquer	Les élèves expérimentent, inventent, résolvent des problèmes liés à un processus de création, ils réalisent un projet. Ils pratiquent les langages des arts plastiques et de la musique, produisent et suscitent des réactions de spectateurs, en premier lieu les élèves de la classe.
ÉPROUVER Rencontres Fréquenter	Les élèves rencontrent des œuvres, majoritairement sous forme de reproduction dans le cadre de la classe, dans la diversité des arts plastiques (peinture, sculpture, photographie, vidéo etc.) et de la musique. Il s'agit de les amener à se rendre disponible aux perceptions sensibles, à l'expérience des sens, avant même de mettre en mots ce qui n'est pas toujours dicible.
RÉFLÉCHIR Connaissances S'approprier	Par le biais du langage, bien souvent oral, les élèves précisent progressivement ce qui est en jeu dans ces langages artistiques. Il s'agit de rendre les élèves curieux, chercheurs d'arts : capables de nourrir leurs expériences de connaissances. Il s'agit de les mettre en situation de concevoir une intention, émettre des hypothèses, mobiliser un lexique spécifique, permettant d'expliciter les choix plastiques engagés.

1. Bulletin officiel n°28 du 9 juillet 2015, Référentiel pour le parcours d'éducation artistique et culturelle

Une pédagogie de projet interdisciplinaire, pour ouvrir à la diversité des domaines artistiques

Dès le cycle 2, ces deux enseignements « s'articulent aisément avec d'autres enseignements pour consolider les compétences, transférer les acquis dans le cadre d'une pédagogie de projet interdisciplinaire, s'ouvrant ainsi à d'autres domaines artistiques, tels que l'architecture, le cinéma, la danse, le théâtre… ». [2] D'autres enseignements portent explicitement cette ouverture à l'art dans leurs programmes : le théâtre en français, la danse en EPS. Dès le cycle 3, l'enseignement pluridisciplinaire et transversal histoire des arts engage à « explorer aussi des domaines artistiques trop peu ou pas présents dans les disciplines scolaires, comme par exemple le design ». [3]

Au sein même de la classe, l'ensemble des enseignements, dans le cadre de projets interdisciplinaires soigneusement pensés, inscrits dans la diversité des domaines artistiques, porte l'ambition du parcours d'éducation artistique et culturelle. Il s'agit toutefois de penser l'articulation entre les disciplines au regard des connaissances et compétences qui leur sont propres et des grands objectifs de formation énoncés dans le référentiel du PEAC. Le tableau suivant complète celui établi précédemment, en précisant ce qu'apporte l'inscription dans ces projets interdisciplinaires, les trois entrées étant constamment convoquées :

FAIRE Pratiques Pratiquer	Le projet interdisciplinaire permet de diversifier les pratiques artistiques (arts plastiques, musique mais également théâtre, danse, cinéma, architecture, etc.) en veillant toujours à ce que la réalisation finale ne l'emporte pas sur la démarche et le cheminement.
ÉPROUVER Rencontres Fréquenter	Diverses disciplines peuvent contribuer à ce projet en identifiant des œuvres puisées dans la diversité des domaines artistiques. Ces dernières ont vocation à nourrir la réflexion portée par la discipline. Par exemple, les élèves peuvent découvrir différentes architectures ou plans d'urbanisme durant l'enseignement d'histoire-géographie. Lorsque cela est possible, les différentes reproductions gagnent à être affichées dans l'espace de la classe pour nourrir le regard.
RÉFLÉCHIR Connaissances S'approprier	Il s'agit ici de s'enrichir de toutes les occasions permettant de nourrir la réflexion, par le biais d'autres disciplines. Par exemple, l'enseignement scientifique et technique peut apporter une réflexion sur les matériaux qui nourrit la compréhension d'un projet en architecture. Là encore, on veillera aux affichages qui facilitent la mise en relation entre les différents enseignements.

Les partenaires artistiques et culturels, pour tenir ensemble le faire, éprouver, réfléchir

À ces conditions, le travail mené au sein des enseignements devient un réel fondement du parcours d'éducation artistique et culturelle, en ce qu'il permet de toucher tous les élèves, par le biais de l'école. Il s'agit dès lors de s'enrichir du travail concerté avec les structures et partenaires culturels pour porter ensemble ces enjeux : faire, éprouver, réfléchir.
Qu'il conforte un travail engagé dans le cadre des enseignements artistiques ou porte un domaine artistique peu exploré, le projet avec un partenaire s'inscrit en continuité et en complémentarité du travail qui se mène dans la régularité des enseignements. Il est conçu et mis en œuvre dans une véritable interaction entre le professeur, pédagogue, responsable de ses élèves et des enseignements et le partenaire, spécialiste d'un domaine artistique, fort d'une expérience et d'une culture sensible. Le tableau suivant complète ceux établis précédemment, sans laisser à penser que faire, éprouver ou réfléchir seraient l'apanage d'un seul des partenaires.

2. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, Cycle 2, Enseignements artistiques.
3. Bulletin officiel n°28 du 9 juillet 2015, Référentiel pour le parcours d'éducation artistique et culturelle.

FAIRE Pratiques Pratiquer	En fonction du dispositif (artiste en résidence, CLEA, musicien intervenant, etc.), le partenaire apporte une expertise dans le domaine qui vient compléter le travail qui se mène en classe. Il ne se substitue pas à l'enseignant dans l'objectif de formation de l'élève à la démarche artistique. L'enseignant veillera à la complémentarité de ces temps de pratique et de réflexion afin de prolonger la recherche de l'élève. En amont ou en aval des temps de travail avec le partenaire, il instaure des temps d'expérimentation qui permettent de soutenir la réflexion installée.
ÉPROUVER Rencontres Fréquenter	Le travail avec les structures permet une rencontre sensible avec les œuvres, complémentaire du travail mené en classe autour des reproductions. Il s'agit alors d'accompagner l'élève : prendre le temps d'observer, de regarder, d'écouter sans le filtre que constituent les reproductions ou les enregistrements. Il y a lieu d'éviter d'accaparer l'élève avec une liste d'informations à consigner, pour l'engager à profiter pleinement de cette rencontre. Le travail avec les partenaires permet également de diversifier les œuvres rencontrées. La rencontre avec des artistes, la découverte de leurs œuvres ou de leurs interprétations dans une véritable proximité est un moment magique ! L'enseignant sera attentif à articuler ces références avec celles, connues des élèves, découvertes dans le cadre des enseignements. Tout comme dans les projets interdisciplinaires, des traces relatives aux rencontres seront conservées dans la classe au moyen d'affichages mais aussi cahier, boîte à image, présentations dans la mini-galerie, etc.
RÉFLÉCHIR Connaissances S'approprier	Le travail avec les partenaires est l'occasion pour l'enseignant de rendre l'élève curieux de la diversité du vocabulaire spécifique, mais également pour l'élève de rencontrer d'autres adultes exprimant leur sensibilité et leur rapport aux œuvres, à la création. La présentation des productions et celle, orale ou écrite, du projet à d'autres publics que celui de la classe motive souvent les élèves pour préciser leur démarche et leur engagement dans le projet. La trace de ce moment fort, à construire avec les élèves, est également l'occasion de revenir sur la réflexion engagée. Elle peut prendre différentes formes : la production ou sa restitution, quelques croquis témoignant des œuvres rencontrées, le billet d'entrée dans la structure ainsi que le document diffusant la programmation, un texte informatif ou poétique témoignant de l'expérience, etc.

Concernant les enseignements artistiques, il convient de porter attention à un type particulier de partenariat : il arrive en effet que ces enseignements soient, à l'école, mis en œuvre par le biais d'échanges de service interne, d'intervention de professeurs spécialisés dans la discipline dans le cadre du cycle 3 ou encore d'intervenants extérieurs. Il est nécessaire dès lors d'être attentif à l'articulation entre ces interventions et l'ensemble des enseignements portés par l'enseignant référent de la classe. Dans tous les cas, on veillera à privilégier des interventions des partenaires sur des périodes courtes, pour laisser au professeur le soin de s'engager également dans ces enseignements avec ses élèves. Il s'agit en effet pour l'enseignant de découvrir ses élèves dans d'autres postures et de porter attention à leur motivation, à l'exploration qu'ils peuvent soutenir, à leur prise de parole, autant d'ancrages permettant de nourrir la formation générale de l'élève.

Ainsi, les enseignements artistiques au sein de l'école jouent un rôle essentiel dans le parcours d'éducation artistique et culturelle et s'articulent avec les autres enseignements autour de domaines artistiques pour engager tous les élèves dans une première éducation à l'art et par l'art. Le parcours est alors, plus qu'une somme d'actions, un cheminement inscrit dans une véritable réflexion complémentaire entre enseignements et projets partenariaux qui se base sur un référentiel commun [4]. L'enjeu est de tenir ensemble, entre enseignants et partenaires, l'articulation constante des trois piliers : faire, éprouver, réfléchir.

4. Bulletin officiel n°28 du 9 juillet 2015, Référentiel pour le parcours d'éducation artistique et culturelle.

Annexe

Extrait du Bulletin officiel n°28 du 9 juillet 2015 : Référentiel pour le parcours d'éducation artistique et culturelle

Ce référentiel vise à être une référence pour l'ensemble de ceux qui contribuent aux parcours d'éducation artistique et culturelle des élèves : personnels de l'éducation nationale et de la culture, artistes et artisans des métiers d'art, structures et professionnels des arts, de la culture et du patrimoine, collectivités territoriales, intervenants en milieu scolaire, associations.

Piliers de l'éducation artistique et culturelle	Grands objectifs de formation visés tout au long du parcours d'éducation artistique et culturelle
Fréquenter (Rencontres)	Cultiver sa sensibilité, sa curiosité et son plaisir à rencontrer des œuvres
	Échanger avec un artiste, un créateur ou un professionnel de l'art et de la culture
	Appréhender des œuvres et des productions artistiques
	Identifier la diversité des lieux et des acteurs culturels de son territoire
Pratiquer (Pratiques)	Utiliser des techniques d'expression artistique adaptées à une production
	Mettre en œuvre un processus de création
	Concevoir et réaliser la présentation d'une production
	S'intégrer dans un processus collectif
	Réfléchir sur sa pratique
S'approprier (Connaissances)	Exprimer une émotion esthétique et un jugement critique
	Utiliser un vocabulaire approprié à chaque domaine artistique ou culturel
	Mettre en relation différents champs de connaissances
	Mobiliser ses savoirs et ses expériences au service de la compréhension de l'œuvre

Le chant
Apprendre un chant

Un chant est avant tout un objet artistique, à appréhender comme tel lors de l'apprentissage. Il interroge la relation entre le texte et la musique. Que le premier déroule une histoire, brosse un portrait, décrive une ambiance, que la seconde en souligne les effets ou apporte des compléments subtils, ces deux éléments constitutifs sont à envisager dans leur constante interaction, laquelle détermine les choix d'interprétation musicale.
Pour l'enfant, apprendre un nouveau chant, c'est vivre le plaisir de la découverte, le plaisir de chanter et de se projeter dans la perspective d'une réalisation aboutie. L'ensemble motive son engagement dans l'apprentissage.

Les approches proposées ci-dessous, qui prennent nécessairement en compte le croisement des aspects textuels et musicaux, sont complémentaires et souvent associées. Elles s'appuient sur des temps de préparation préalable concernant tant l'anticipation pédagogique de la part de l'enseignant que la mise en condition des élèves :
l'enseignant choisit un chant en fonction de ses objectifs et de l'âge de ses élèves ; il le mémorise ; il en repère la structure et identifie les passages éventuellement délicats d'un point de vue mélodique, rythmique ou lexical ;
disponibles, détendus et concentrés, les élèves découvrent le chant et se préparent à chanter.

Apprendre par imprégnation

L'apprentissage par imprégnation consiste à favoriser la mémorisation d'un chant – paroles et musique – par des écoutes réitérées. Il s'agit d'une approche globale permettant d'appréhender la structure du chant, sa thématique, ses récurrences (refrain, ritournelle, rimes).

Différentes modalités peuvent être appliquées pour ce travail d'imprégnation, à l'instar de l'écoute d'œuvre : écoute en mouvement, guidée ou non par l'enseignant, écoute analytique, écoute « plaisir ». Ces temps d'écoute préalables permettent de se familiariser avec le chant, d'en repérer les caractéristiques et favorisent l'envie d'interpréter. Certains élèves commencent alors à fredonner spontanément. Ils sont encouragés à chanter les passages qu'ils ont mémorisés.

Apprendre par le texte

L'enseignant peut aussi aborder le texte de la chanson comme il le ferait d'un récit ou d'une poésie : interroger le sens du texte, mettre en valeur sa forme, jouer avec ses rimes, travailler diction et projection de la voix, etc. ; proposer toute activité favorisant la compréhension, l'appropriation des mots et le plaisir du jeu avec leurs sonorités.

On peut, par exemple, jouer sur l'intonation et l'expressivité en théâtralisant : dire le texte à la manière d'une petite souris, du bout des lèvres, timidement, joyeusement, en colère, comme on dirait un secret, en chuchotant, en déclamant, etc.

Apprendre par imitation

Cette modalité d'apprentissage, grâce à un travail progressif et détaillé, permet d'affiner la précision mélodique et rythmique. Après la découverte du chant par l'écoute, l'enseignant procède à l'apprentissage dans une alternance modèle/répétition. Phrase par phrase, ou par cellules mélodiques plus courtes si nécessaire, l'enseignant donne le modèle et les élèves le reproduisent le plus fidèlement possible. S'enchaînant sans pause superflue ni commentaires excessifs, ces répétitions s'inscrivent dans une fluidité musicale non interrompue. Le maintien de l'attention auditive et vocale est ainsi favorisé.
C'est un moment de précision et de rigueur, qui gagne aussi à être ludique. Pour cela, l'apprentissage peut s'appuyer sur diverses modalités intermédiaires :
- scander les paroles en rythme (parlé-rythmé) ;
- reproduire le rythme en percussions corporelles ;
- varier l'intensité ;
- chanter avec différentes intentions expressives ;
- alterner des groupes qui se répondent ;
- alterner rythme et chant ;
- alterner chant à pleine voix et chant intérieur, etc.

Commencer par le refrain permet souvent de maîtriser le passage le plus aisé du chant et d'éprouver rapidement le plaisir de chanter à pleine voix.
Toute activité vocale s'appuyant sur une interaction constante entre perception et production, il est souhaitable d'attirer l'attention des enfants sur l'écoute et de les amener à se poser les questions suivantes : ai-je écouté attentivement le modèle ? Est-ce que j'entends ce que je chante ? Est-ce que je chante assez fort (ou trop fort) ? Est-ce que je suis capable d'écouter les autres pendant que je chante ? Est-ce que j'entends le son du groupe ?
Peu à peu, les enfants ajustent leur production vocale, s'approprient le chant et prennent plaisir à l'interpréter avec énergie et expressivité. La dynamique du modèle donné par l'enseignant est à cet égard déterminante.

Entretenir le répertoire et garder une trace

Au fur et à mesure des séances, les élèves apprennent de nouveaux chants. Pour en entretenir la mémorisation et constituer le répertoire de la classe, il est nécessaire de les reprendre le plus souvent possible. Un temps peut être réservé à cet effet lors de chaque séance, que ce soit au début ou à la fin, ou encore à d'autres moments de la journée.

Le cahier de chants est un aide-mémoire. À ce titre, il peut contenir :
- les paroles des chants ;
- des illustrations ;
- éventuellement quelques-unes des partitions, pour éveiller la curiosité de l'élève face à l'écriture musicale.

Il est possible d'enregistrer les prestations, afin de réécouter, d'améliorer, de repérer les progrès, d'accompagner une correspondance entre classes, par exemple.
Enfin, on peut afficher – à l'instar de la liste des poésies, des écoutes musicales, etc. – la liste des chants appris.

Retrouvez Éduscol sur

Le chant
Principes de mise en œuvre

« L'éducation musicale développe deux grands champs de compétences structurant l'ensemble du parcours de formation de l'élève jusqu'à la fin du cycle 4 : la perception et la production. [...] La voix tient un rôle central dans les pratiques musicales de la classe. Vecteur le plus immédiat pour faire de la musique, elle est particulièrement appropriée aux travaux de production et d'interprétation dans un cadre collectif en milieu scolaire. » [1]

« Par le travail de production qui repose pour la plus large part sur l'expression vocale, [les élèves] développent des techniques permettant de diversifier leur vocabulaire expressif pour le mettre au service d'un projet d'interprétation ; ils mesurent les exigences d'une réalisation collective qui dépend étroitement de l'engagement de chacun ; ils enrichissent leur répertoire chanté d'expériences expressives ; ils apprennent à relier ce qu'ils chantent aux musiques qu'ils écoutent, à choisir entre reproduire et imaginer, voire créer. » [2]

Enjeux

Le chant est un acte spontané, convoqué lors de moments festifs ou informels – que ce soit en classe ou ailleurs –, qu'il faut laisser s'exprimer en tant que fonction naturelle. Il révèle un élan, une émotion ; il permet à chacun d'exprimer une sensibilité. C'est à partir de cette fonction première, qu'il ne faut pas sous-estimer, que va pouvoir se construire une maîtrise de plus en plus fine du geste vocal. Les séances structurées d'apprentissage de chansons s'accompagnent alors d'une préparation corporelle et vocale permettant à l'enfant d'explorer et d'apprivoiser sa voix, en tant que premier instrument de musique. Ce travail est à mener avec attention, dans un esprit qui est toujours celui de la recherche et de la curiosité.

À l'école maternelle, l'enfant entre en relation avec le monde musical et sonore à travers son expérience de la voix. Il en joue pour s'exprimer, parler, dire des comptines, chanter des mélodies simples.

À l'école élémentaire, par une pratique régulière et engageante, l'élève apprend peu à peu à maîtriser sa voix, à l'expérimenter dans des situations diverses et à l'utiliser au service d'un mode d'expression toujours plus affiné.

La pratique vocale permet l'expression de la sensibilité, l'acquisition d'un répertoire riche et varié ainsi que le développement de la confiance en soi. C'est aussi tenir sa place au sein d'un groupe, en respecter les règles au profit d'un objectif commun et d'un rendu final à caractère artistique.

1. *BOEN* spécial n°11 du 26 novembre 2015, cycle 2, préambule.
2. *BOEN* spécial n°11 du 26 novembre 2015, cycle 3, préambule.

Organiser les séances de chant

Qu'il soit modeste ou d'envergure, le projet de classe ou d'école (chanter au quotidien, se produire dans l'école, participer à une rencontre musicale en circonscription, s'inscrire dans un projet partenarial, etc.) définit les objectifs et la mise en œuvre de séances de chant.

- Les séances d'éducation musicale peuvent contenir un temps chanté corrélé aux temps d'écoute et de création. Ainsi, les compétences se construisent de concert, permettant à l'élève une approche multidimensionnelle de l'univers musical.
- L'enseignant peut aussi faire le choix de mener des séances uniquement consacrées au chant et séparées des autres temps d'éducation musicale. En effet, l'organisation de la pratique régulière du chant dans la classe nécessite des temps aménagés, dédiés au travail de la voix, à l'apprentissage des paroles et au travail de mise en chœur.
- Dans le cas d'une chorale regroupant plusieurs classes, les temps de travail en grand groupe alternent avec des séances en classe. Celles-ci sont indispensables pour prendre le temps de construire les compétences musicales, ce qui ne peut être fait confortablement lorsque le nombre d'élèves est trop important. Le temps de travail collectif en grand groupe permet de poser les grandes lignes de l'apprentissage et de l'interprétation des chants, puis en vise l'approfondissement.
- Enfin, l'enseignant peut aussi de manière spontanée proposer l'écoute et l'apprentissage d'un chant qui sera revu et approfondi par la suite. Le simple fait de chanter permet aux élèves de se détendre et se poser, il permet à la classe de partager un moment collectif. Ce chant peut être en lien avec une notion abordée par ailleurs : un lieu géographique, une période historique, une œuvre littéraire, etc.

Préparer une séance de chant, c'est choisir un répertoire adapté, fixer des objectifs précis et envisager les contenus didactiques nécessaires.

La mise en œuvre réussie d'une séance de chant est corrélée à quelques principes incontournables énumérés ci-après, dont dépendent largement la disponibilité et l'implication des élèves.

Définir des objectifs

Selon que l'on chante en classe ou en grand chœur, que l'on prévoit ou non de se produire en concert ou encore que l'on mêle écoute, chant et création au sein d'une même séance, les objectifs seront de différentes natures.

En se référant aux attendus de fin de cycle, la progressivité et les objectifs sont à définir en fonction des compétences visées :

- explorer sa voix par les jeux vocaux, notamment lors des échauffements ;
- affiner l'écoute, améliorer la justesse et la précision rythmique ;
- tenir sa place dans le groupe, adapter sa voix à la production collective, tenir compte des indications du meneur de chant ;
- s'exprimer avec la voix et le corps ; interpréter avec expressivité, notamment en prenant en compte le sens du texte.

Les conditions pour bien chanter

Il est souhaitable, dans la mesure du possible, de disposer d'un espace dans lequel on puisse se mouvoir, s'écouter, adopter différentes configurations de travail (en cercle, en dispersion, en chœur, etc.). On peut aussi chanter en classe ; dans ce cas, on veillera à certains aménagements de manière à rendre la séance confortable et créer un cadre propice.
Chanter se fait d'autant mieux que l'on est détendu, disponible et concentré. Voilà pourquoi une préparation préalable est nécessaire. De durée et de contenu variables, intégrant éventuellement un moment d'exploration, elle est à construire en lien avec le chant. Cette préparation comprend des échauffements corporels et vocaux. Elle mobilise le corps, l'écoute et la voix et rend l'enfant réceptif à l'apprentissage qui suit.
Il est nécessaire que l'enseignant connaisse bien le chant qu'il souhaite faire apprendre, qu'il en ait repéré les particularités (style, structure, difficultés éventuelles). S'il en éprouve le besoin, il peut se munir d'un matériel d'écoute, afin de faciliter la découverte préalable du chant et le travail de détail sur quelques passages mélodiques ou rythmiques difficiles.
Dans l'emploi du temps, les plages réservées aux activités de chant doivent s'inscrire dans la régularité, sans que cela ne s'oppose pour autant à la souplesse nécessaire pour répondre à des besoins pédagogiques spécifiques ou à des opportunités : chanter pour une autre classe, apprendre un chant en langue étrangère connue d'un camarade, etc.

Différencier la temporalité en éducation musicale
Ressource disponible en PDF

Le choix du répertoire

Le répertoire est constitué par les enseignants, en fonction de leurs objectifs, de l'âge des élèves et des projets éventuels.
Pour autant, choisir un répertoire requiert de prendre en compte certains critères :
- Les spécificités du chant. Est-il adapté à l'âge des élèves du point de vue du thème, du lexique, des éléments mélodiques et rythmiques ? Dans le cas d'un chant polyphonique, les élèves sont-ils préparés à cet exercice ? La tessiture et l'ambitus sont-ils adaptés aux voix des enfants : majoritairement, les chansons du répertoire de variété sont conçues pour des voix d'adultes, souvent trop graves. Il est alors nécessaire de les transposer. On veille constamment à ce que l'élève puisse prendre plaisir à chanter, à ce que sa voix soit mise en valeur.
- Le matériel pédagogique à disposition. L'enseignant possède-t-il une version chantée, ainsi qu'une version instrumentale de bonne qualité ? Celle-ci n'est toutefois pas obligatoire. Si l'enseignant est à l'aise, il peut aussi donner le modèle vocal et faire chanter les élèves *a cappella*.
- La diversité des chants. Même si l'on privilégie parfois une certaine unité, ou un lien de sens (notamment en vue d'une production artistique), on vise autant que possible l'apprentissage de chants variés dans leur contenu musical, leur style (chants issus du répertoire classique, des musiques du monde, chants traditionnels, etc.) favorisant ainsi divers modes d'expression et d'interprétation.
- La progressivité. Le répertoire choisi par l'équipe enseignante doit permettre à l'élève d'aborder le travail vocal, de manière progressive tout au long des cycles : chanter peu à peu des mélodies plus complexes, entraîner la mémorisation, acquérir des repères musicaux, s'approprier le lexique spécifique.

Lexique de l'éducation musicale
Ressource disponible en PDF

Chanter avec expressivité

Dès le cycle 2, l'accent est mis sur l'expressivité. Au cycle 3, « Chanter » devient « Chanter et interpréter ». Les attendus de fin de cycle mettent en avant le sens et l'expression.

Les éléments d'interprétation et d'expressivité sont à prendre en compte dès les premières phases de travail et tout au long de l'apprentissage.

Tout comme les jeux d'échauffement et les exercices corporels et vocaux ont pu préparer les élèves à bien chanter, des jeux d'expression et de mise en scène peuvent être introduits.

Il s'agit de mobiliser le corps, le visage, le regard. Jouer à mimer les émotions (joie, peur, tristesse, surprise, etc.), apprendre à se tenir dans le chœur de manière à être présent et attentif, immobile ou en mouvement, apprendre à ressentir et le montrer, tout en sachant rester au service d'un rendu collectif.

L'expressivité se lit sur les visages et dans les postures, elle s'entend et se ressent dans le chant lui-même. Les voix sont-elles homogènes, y a-t-il des nuances, des intentions ? La diction, les intonations sont-elles au service du sens ?

Mémoire des apprentissages et mémoire sensible

La mémoire des chants et du geste vocal se construit en chantant.

Commencer ou terminer chaque séance par la reprise d'un ou deux chants précédemment appris permet de fédérer les élèves dans le plaisir de chanter ce que l'on connaît déjà. C'est l'occasion d'affiner la production et d'entretenir la mémorisation.

Pour conforter le répertoire de la classe, pour accroître l'investissement vocal et artistique en l'inscrivant dans une dynamique de projet, toutes les occasions de partage sont bienvenues : chanter pour d'autres classes, pour les parents, lors d'une fête, pour une autre école. Si aboutir à une production artistique d'une certaine ampleur n'a rien d'obligatoire, toute réalisation, aussi modeste soit-elle, marque une étape importante dans le parcours de formation. Se produire devant un public donne du sens aux apprentissages, permet d'affiner l'interprétation en mobilisant les compétences acquises et offre aux enfants l'opportunité de vivre une expérience artistique de « re-création ». Ces temps de production, nourris du croisement des apprentissages, de l'engagement et de l'émotion, constituent bien souvent des expériences fortes et sensibles, qui marquent d'une empreinte féconde la mémoire de l'enfant.

L'enregistrement, qui, la plupart du temps, n'a pas vocation à être diffusé au-delà de la classe ou du cercle familial de l'enfant, permet de garder une trace des répertoires et de l'engagement collectif au profit d'un projet commun. En cours d'apprentissage, il peut aussi constituer un point d'appui intéressant pour engager une démarche d'autoévaluation et inviter à l'ajustement de la production collective.

Enfin, grâce aux liens peu à peu intériorisés entre paroles et mélodies, le cahier de chant permet de cultiver la mémoire des chants appris. En le feuilletant, l'enfant entretient des souvenirs singuliers ou collectifs, qu'il peut partager avec sa famille ou avec ses camarades.

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Éducation musicale

Le chant

La chorale à l'école

Tout élève qui le souhaite doit pouvoir s'engager chaque année dans la réalisation d'un projet choral ambitieux et associant autant que possible d'autres formes d'expression artistique. Cette possibilité lui permet, outre de trouver plaisir à chanter dans un cadre collectif, de découvrir les exigences d'un spectacle organisé en fin d'année scolaire. Associant des élèves issus des différents niveaux du cycle, la chorale gagne à réunir écoliers et collégiens, ces derniers même au-delà du cycle 3. Elle profite pleinement, lorsque cela est possible, d'un partenariat avec des artistes professionnels, notamment pour assurer l'accompagnement instrumental de la chorale.[1]

Un projet artistique au cœur des objectifs de l'éducation musicale

Inscrite dans le cadre des horaires de l'éducation musicale dans le premier degré ou complément des activités musicales pratiquées en classe dans le second degré, la chorale permet d'engager les élèves dans un projet artistique dont le sens se construit autour de l'objectif d'une production finale.

Faire de la musique ensemble, tendre vers la réalisation d'un spectacle constituent de puissants facteurs de motivation. Portés par le plaisir du chant collectif et l'ambition d'un projet partagé, les enfants vivent des moments d'immersion dans la musique et expérimentent parallèlement l'écoute, le respect d'autrui, le dépassement de soi, la posture d'artiste, la fierté du résultat obtenu. Mobilisant leur sensibilité et développant peu à peu leur maîtrise du geste vocal, ils découvrent les exigences et les plaisirs liés à un travail vocal approfondi. Complétant et enrichissant ainsi la pratique vocale initiée dans l'enseignement obligatoire d'éducation musicale, la chorale est un lieu d'expression, d'apprentissage et de pleine valorisation des compétences vocales des élèves.

Le projet choral s'inscrit ainsi pleinement dans les objectifs du travail d'éducation musicale prescrit dans les programmes (découvertes et apprentissages en lien avec les répertoires abordés, par exemple) ; il est aussi au service du parcours d'éducation artistique et culturelle. En effet, la finalité de présentation publique conduit fréquemment à associer à la production vocale d'autres formes d'expression artistique (mise en espace, chorégraphie, décor), à découvrir des lieux de spectacle, à rencontrer des musiciens professionnels ou des techniciens qui accompagnent le concert. Ce sont autant d'expériences qui nourrissent le parcours d'éducation artistique et culturelle de chaque élève.

Porté par un engagement collectif au service d'un objectif artistique commun, le projet choral offre un terrain privilégié pour le développement des compétences relatives à l'enseignement moral et civique : *« Participer à une chorale et s'y investir pour mener à bien le projet artistique qu'elle met en œuvre permet à l'élève de vivre pleinement les quatre dimensions de sa citoyenneté*

1. Éducation musicale, cycle 3, *BOEN* spécial n°11 du 26 novembre 2015.

en construction. Sa sensibilité est sans cesse sollicitée et doit apprendre à s'accorder à celle des autres ; le respect des règles, celles du langage musical comme celles du travail collectif de la musique, est une exigence permanente à toutes les étapes du travail choral ; le jugement se décline en écoute critique de son expression vocale individuelle comme du rendu collectif [...] ; enfin, l'engagement de chaque élève est indispensable à l'aboutissement du projet artistique [...] »[2]

Organiser la chorale

Dans le premier degré, son organisation obéit à quelques principes fondateurs[3] :

« - Le chant choral s'inscrit principalement dans les horaires d'éducation musicale prévus dans le cadre des 24 heures d'enseignement hebdomadaire ;

- La chorale se compose des élèves d'une ou de plusieurs classes, d'un même niveau ou de niveaux différents ;

- Elle est dirigée par un professeur des écoles, avec, le cas échéant l'appui d'un intervenant agréé.

Dans le second degré :

« - La chorale est un enseignement facultatif proposé en complément de l'enseignement obligatoire d'éducation musicale ;

- La chorale est intercycles et multiniveaux ;

- La chorale est dirigée par un professeur d'éducation musicale »

Inscrite dans le projet d'école, la chorale nécessite une réflexion pédagogique collective. Son organisation découle d'une concertation qui tient compte des ressources locales, des compétences de chacun et du projet annuel. Quelles que soient les particularités du contexte et les choix effectués, la chorale est à envisager comme une activité régulière, d'une fréquence si possible hebdomadaire, en tout cas inscrite dans la durée de l'année scolaire. C'est à cette condition que le travail peut répondre à la perspective de développement des compétences vocales et à la préoccupation de qualité artistique.

La constitution des groupes correspond aux objectifs définis par l'équipe pédagogique et au projet artistique poursuivi, lesquels rendent possibles des configurations multiples : chorale composée d'une ou de plusieurs classes, du même niveau ou multiniveaux ; chorale de cycle, chorale d'école, chorale entrant dans le cadre d'ateliers décloisonnés, etc. Le développement de la pratique chorale peut trouver une résonance particulière dans la mise en œuvre d'une chorale de cycle 3, favorisant ainsi la collaboration pédagogique et les échanges de pratique entre enseignant-e-s des premier et second degrés.

La question de l'effectif mérite réflexion. Il ne s'agit en aucun cas de réunir le plus grand nombre possible d'enfants pour chanter ensemble. Il est habituellement conseillé, au contraire, à l'école élémentaire, de ne pas dépasser un regroupement de trois classes, afin de garantir la qualité de la pratique chorale. Sur ce point, il faut bien distinguer ce qui relève du travail d'apprentissage conduit au fil de l'année, lequel nécessite un effectif maîtrisé

2. *Chorales scolaires*, circulaire n°2016-201 du 13-12-2016, *BOEN* n°46 du 15 décembre 2016.

3. Rappelés dans la circulaire n°2016-201 du 13-12-2016.

permettant une pratique vocale approfondie, et ce qui relève des regroupements liés au spectacle final ou aux rencontres chorales, moments où des rassemblements plus importants sont tout à fait envisageables.

S'appuyant sur ses compétences partagées et complémentaires, l'équipe pédagogique définit les modalités de travail et le cas échéant la répartition des rôles (direction de la chorale, accompagnement, etc.). Quant à l'articulation entre les temps de chorale et le travail ordinairement mené en éducation musicale, l'organisation généralement adoptée correspond au schéma suivant :

- temps d'apprentissage avec le ou la chef-fe de chœur et la totalité du groupe ;
- temps d'entretien en classe (révision, écoute des chants, compréhension et mémorisation des textes) ; outre leur objectif d'entretien du répertoire, ces séances permettent de satisfaire autant que de besoin au plaisir de répéter les chants et sont liées, si plusieurs enseignant-e-s sont concerné-e-s par le projet choral, à la nécessaire implication des enseignant-e-s dans le projet, même s'ils-elles ne sont pas le ou la chef-fe de chœur.

Le choix du répertoire respecte la tessiture des voix d'enfants et tient compte de leur capacité à assimiler les chants proposés, tant sur le plan musical que sur le plan textuel. Si le projet le permet, diversifier les styles abordés (traditionnel, classique, variétés, jazz, etc.) permet d'élargir l'horizon culturel des enfants. La chorale constitue aussi une opportunité de progression vers la polyphonie. Le répertoire peut ainsi mêler chants à l'unisson, canons, chants à deux voix, en veillant à éviter une trop grande complexité qui nuirait à la précision et à la musicalité de la production collective.

Mettre en œuvre une séance de chant choral

L'organisation matérielle a son importance. Pour favoriser l'efficacité du travail, il est conseillé d'adopter une disposition qui privilégie une installation confortable des enfants et des échanges visuels aisés : par exemple des bancs disposés en arcs de cercle, à la fois pour que le ou la chef-fe de chœur soit vu-e de tous, et pour que les enfants puissent alternativement s'asseoir et se lever. Pour chaque configuration, le chef de chœur veille à ajuster sa propre position ainsi que la distance avec le groupe, afin d'éviter aux enfants de lever la tête, posture préjudiciable à l'activité vocale.

Dans la mesure du possible, on choisit pour la séance de chant choral un temps de la journée favorable à la disponibilité des élèves et à leur concentration. Tout en restant agréable et détendu, ce moment demande en effet une attention fine de la part des élèves, tant pour l'écoute des modèles que pour les ajustements techniques et expressifs de la production vocale.

Dans le premier degré, le rôle de chef-fe de chœur est assuré par un-e professeur des écoles volontaire, éventuellement avec l'appui d'un intervenant extérieur. Dans tous les cas, les enseignant-e-s des classes concernées participent à la séance de chant choral. Les gestes de direction, les consignes et les exigences font l'objet d'une harmonisation qui facilite le partage éventuel de la direction de chorale, ainsi que les répétitions intermédiaires en classe.

La durée d'une séance de chant choral varie de 30 à 45 minutes en fonction de l'âge des élèves. La succession de différentes phases rythme le déroulement de la séance et favorise le maintien de l'intérêt et de la concentration. La première étape est consacrée à la mise en condition corporelle et vocale. Le temps qui suit est propice à de nouveaux apprentissages (découverte d'un nouveau chant, poursuite d'apprentissage d'un chant partiellement étudié). Généralement, la séance s'achève par la reprise d'un chant déjà connu. C'est l'occasion d'en conforter la mémorisation et d'en parfaire les détails d'interprétation.

La chorale peut chanter a cappella ou avec un accompagnement instrumental. Dans ce dernier cas, l'accompagnement, même modeste, réalisé par un-e enseignant-e ou un-e partenaire du projet choral sur un clavier, une guitare ou un accordéon, apporte toujours une dimension musicale fine en s'adaptant à la tessiture des voix des élèves, en guidant un tempo ou un phrasé, en s'ajustant aux divers choix d'interprétation. À défaut, on peut s'appuyer sur un accompagnement enregistré. Il faut alors veiller à sa qualité : tonalité adaptée à la tessiture des voix d'enfants, présence d'une introduction donnant clairement la pulsation et la note de départ, musicalité. Le niveau sonore doit en être réglé de manière à ne pas couvrir les voix. Les enfants doivent pouvoir l'entendre et y trouver un confort d'interprétation, tout en continuant à percevoir leur production vocale qui reste au premier plan.

Références bibliographiques

Chanter en classe et en chœur, livret et DVD, publication SCEREN, 2002.

Chorales scolaires, circulaire n° 2016-201 du 13-12-2016, BOEN n° 46 du 15 décembre 2016.

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Éducation musicale

Préparation corporelle et échauffement vocal

Aisance corporelle et maîtrise vocale sont indissociables. Ainsi, une séance de chant débute généralement par un temps consacré à quelques activités favorisant la disponibilité de la voix et du corps.

Le geste vocal émanant du corps, l'étape préparatoire au chant englobe un ensemble de paramètres qui, tous, concourent à favoriser une émission vocale aisée et expressive : posture, ancrage, souffle, pose de voix, articulation, etc. Ce sont autant de points qui méritent d'être abordés régulièrement.

Si la dimension de rituel comporte un intérêt certain, il est toutefois important de garder à l'esprit l'objectif précis de chaque exercice, afin d'éviter une pratique mécanique, vide de sens, dont l'efficacité serait d'autant diminuée. À cet égard, une présentation ludique des activités – faisant appel à une évocation imagée, à la théâtralisation ou à de courtes histoires – s'avère souvent judicieuse.

Les exemples qui suivent, qui n'ont rien d'exhaustif, n'ont pas vocation à être systématiquement pratiqués, ni enchaînés. L'enseignant fait des choix en fonction des particularités du chant et de l'état préalable de disponibilité et de concentration des enfants. Par exemple, selon les cas, on peut être amené à privilégier des exercices qui mettent l'accent sur l'extension de la tessiture ou sur l'articulation. De même, en début de journée, le travail relatif à la tonicité et à la mise en voix répond à d'autres exigences qu'un échauffement effectué en fin de journée.

Dans tous les cas, cette étape préparatoire reste brève. Sa durée ne dépasse pas les premières minutes de la séance de chant. Le placement des élèves varie selon l'espace dont on dispose. Il peut adopter des configurations en cercle, en chœur, en dispersion, etc.

La disponibilité corporelle et la posture

Il s'agit de favoriser le relâchement des tensions, de rendre les enfants disponibles, réceptifs et prêts à s'engager dans l'action avec une énergie physique justement mesurée. Une posture adéquate est ainsi le résultat d'un équilibre entre détente, tonicité et concentration.

Pistes pour favoriser

• La détente globale : bâiller, s'étirer dans tous les sens, secouer légèrement les bras et les jambes ;
• la détente et l'ouverture du haut du corps : masser les trapèzes, balancer les bras, bouger les épaules (hausser/relâcher, petites rotations) ;

• la détente de la nuque et des muscles du visage : masser le visage et la nuque, faire semblant de mâcher, faire des grimaces ;
• la tonicité : frotter le corps (imaginer qu'on se savonne ou qu'on fait tomber la poussière) ;
• l'éveil des résonateurs : tapoter du bout des doigts le visage et le crâne ;
• l'équilibre entre détente et énergie : jouer sur des alternances de positions relâchées ou non, que ce soit assis ou debout (images du pantin, de la poupée molle, du robot, etc.) ;
• l'ancrage : jouer avec le poids du corps (d'un pied à l'autre, des orteils aux talons) et l'espacement des pieds ; chercher l'enracinement (image de l'arbre) ;
• la posture globale : chercher à se grandir ; chercher un positionnement confortable de la tête (image d'une balle en équilibre sur les épaules).

Ce travail peut éventuellement s'enrichir de propositions qui relèvent de jeux musicaux et qui favorisent la concentration et l'attention auditive : faire circuler de voisin en voisin un « geste-son » transmis rapidement et le plus fidèlement possible, reproduire quelques formules rythmiques en percussions corporelles et jouer sur le tempo, etc.

Pour les enfants, maintenir dans la durée une posture favorable au chant est parfois difficile. Ce point ne doit faire l'objet d'aucune crispation. Il est généralement plus efficace de faire des rappels réguliers que d'afficher une exigence permanente, et toujours bénéfique de varier les positions (assis, debout) afin d'éviter une fatigue inutile et contre-productive.

Le souffle

Les exercices visent à installer une qualité de respiration favorable au chant. Pour l'enfant, il s'agit de prendre conscience des mécanismes en jeu (inspiration, expiration, durée, attaque, arrêt, débit) et d'apprendre à les contrôler pour adapter sa respiration à la phrase à chanter.

Pistes pour favoriser

• La prise de conscience des contractions musculaires : jouer à soupirer, bâiller, rire, tousso-ter ;
• la prise de conscience des mécanismes respiratoires : alterner expirations profondes (actives) et inspirations par relâchement (image de l'éponge pressée qui retrouve naturellement son volume) ; inspirer profondément (imaginer une bonne odeur et mimer avec le visage); souffler sur sa main de l'air chaud ou froid ;
• la tonicité du diaphragme : jouer avec des consonnes (ssss, ch.., ffff, t/k, etc.) expirées en continu ou de façon saccadée, plus ou moins vite ;
• la maîtrise du débit : s'exercer à la durée d'expiration (image de la bougie dont on veut faire trembler longtemps la flamme sans l'éteindre) ; dire une phrase en variant la vitesse du débit.

L'émission vocale

La phase de mise en voix contribue à développer l'aisance de l'enfant dans les domaines de l'articulation, du placement vocal, de la tessiture. Les exercices prennent la forme de jeux vocaux qui peuvent s'appuyer tant sur la voix parlée que sur la voix chantée. Peu à peu, la vocalité gagne en maîtrise, au service de l'expression.

Pistes pour favoriser

• L'exploration des possibilités vocales : jouer avec toutes sortes de sons (rires, interjections, onomatopées, imitations d'animaux, sons tenus à différentes hauteurs, etc.) ; jouer à se dire bonjour en variant hauteur, durée, timbre, intensité ;
• l'articulation : pratiquer des jeux du type virelangue ;
• le placement vocal: dire une phrase avec différentes intonations (jouer sur l'expression de l'étonnement, de la colère, de la joie, etc.) ; s'amuser à parler en bâillant ; jouer sur le timbre en enchaînant souplement différentes voyelles sur un son tenu ;
• la souplesse vocale et l'extension de la tessiture : lancer des appels en jouant avec les intervalles montants ou descendants (« Ohé ! », « Hello ! », « Hé ho ! », etc.) ; faire des sirènes, de l'aigu au grave et du grave à l'aigu ; chanter des vocalises ; jouer avec des sons liés ou détachés.

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Éducation musicale

L'écoute

De l'écoute à l'invention

> « *Dans le domaine des arts, [...] les élèves sont amenés à [...] relier production et réception des œuvres dans une rencontre active et sensible.*[1]
>
> *Prenant en compte la sensibilité et le plaisir de faire de la musique comme d'en écouter, l'éducation musicale apporte les savoirs culturels et techniques nécessaires au développement des capacités d'écoute et d'expression.*[2] »

La démarche d'écoute proposée ici s'appuie sur la production sonore comme moyen d'analyse d'un extrait d'œuvre ou d'une courte pièce musicale. Privilégiant une entrée dans l'activité par la pratique plutôt que par la verbalisation – sans pour autant négliger celle-ci lors des étapes ultérieures –, elle favorise l'appropriation sensible de notions musicales relevant des paramètres du son ou de leur organisation. C'est par cet acte de production sonore venant immédiatement après l'écoute que les enfants expriment ce qu'ils entendent, remarquent et ressentent. Leurs capacités d'expression artistique sont convoquées lors des différentes phases de production et d'invention. Les outils ainsi construits, dans une interaction constante entre écouter et produire, leur permettent d'investir le champ de la création.

Mise en œuvre pédagogique : un exemple

La démarche explicitée ci-dessous peut être proposée tant en cycle 2 qu'en cycle 3, l'enseignant procédant aux ajustements nécessaires (rythme de travail, nombre d'éléments musicaux repérés, formulations, attentes) en fonction de sa connaissance des capacités de ses élèves.

L'exemple présenté, expérimenté avec des classes de différents niveaux, s'appuie sur la pièce de **Bruno Lecossois *Plus ça ralentit***[3].

> Issue du répertoire du jazz vocal, cette pièce est composée pour un sextet vocal mixte. Sa partie introductive fait entendre la phrase « Plus ça ralentit, plus c'est coton à caler du bon côté du temps », énoncée *recto tono*[4] par chaque voix dans un ralentissement très évocateur. La multiplication et le resserrement progressif des entrées successives, les tuilages, la superposition des différentes hauteurs de voix créent un effet d'accumulation et de précipitation qui se combine de façon subtile avec le ralentissement de chaque phrase chantée.[5]

1. Les spécificités du cycle de consolidation, BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015.
2. Éducation musicale, cycle 2, BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015.
3. Album *Absolut Jazz Vocal A Capella*, Les Grandes Gueules. Pièce consultable sur le site Musique Prim.
4. *Recto tono* : chant sur la même note.
5. Pour davantage de détails, consulter la fiche disponible sur le site Musique Prim, *ibid*.

L'objectif principal vise le développement de compétences relatives au temps musical et à l'espace sonore. Il s'agit de favoriser :

- le repérage des variations de tempo et de la diversité des hauteurs ;
- leur appropriation par la pratique ;
- leur réinvestissement au sein d'un moment de création musicale.

Essentiels à la démarche proposée, de fréquents allers et retours entre écoute et production jalonnent le déroulement de l'activité.

1re étape : découverte de l'œuvre et premiers essais de production

L'écoute intégrale de la pièce est à proposer à un moment ou à un autre du déroulement de la séquence. Néanmoins, pour le travail d'invention envisagé, on se limite à la partie introductive (environ 40''), riche d'éléments sonores correspondant à l'objectif défini. L'enseignant donne aux élèves la consigne d'essayer de retenir ce qu'ils remarquent particulièrement.

Sans échange préalable en grand groupe sur ce qui a été perçu, les élèves, répartis en petits groupes de 5 ou 6, sont sollicités pour élaborer une brève production vocale collective : « Montrez avec vos voix ce que vous avez entendu ». Ils disposent d'environ cinq minutes. Il ne s'agit aucunement de viser une reproduction fidèle de l'extrait, mais de s'en inspirer pour traduire une perception intuitive des éléments les plus caractéristiques.

2e étape : restitution et échange

La présentation mutuelle des productions met en évidence ce que chaque groupe a prioritairement retenu de l'extrait écouté. Ainsi, dans le cadre des expériences relatées, la plupart des groupes se sont attachés à reproduire le ralentissement, alors que d'autres s'emparaient de la multiplicité des hauteurs de voix. Certains n'ont pas investi la voix chantée, restant dans le registre parlé tout en maintenant l'utilisation de différentes hauteurs. Tous ont utilisé des phrases proches de l'extrait écouté.

L'échange qui suit la restitution permet de partager des impressions, de comprendre les particularités ciblées par chaque groupe, d'émettre des hypothèses sur les éléments communs aux productions et à l'œuvre précédemment entendue.

3e étape : retour à l'écoute et deuxième phase de production

À ce stade, le retour à l'écoute de l'extrait musical s'impose. Il s'agit cette fois de vérifier les hypothèses : « Est-ce que tout le monde est d'accord sur les éléments repérés ? ». Affinée, car nourrie des premiers essais de production, cette deuxième écoute amène les élèves à confirmer collectivement les éléments saillants (dans l'extrait musical proposé, ralentissement et hauteurs diverses) et à en repérer de nouveaux (tels les entrées successives ou le procédé de tuilage des voix).

Là encore, l'identification d'éléments sonores par l'écoute est immédiatement suivie d'une mise en pratique : « *Ici, il semble important de ne pas tomber dans un piège qui consiste à transformer cette recherche en un exercice fastidieux d'identification,* [...] *d'où l'intérêt d'installer un va-et-vient entre écoute et production, où l'enfant peut s'approprier de manière vivante les sonorités les plus variées* »[6]. Cette nouvelle phase d'élaboration musicale répond à la consigne d'intégrer les éléments désormais repérés par tous. Bénéficiant de l'accompagnement de l'enseignant, chaque groupe reprend sa réalisation initiale et l'enrichit. Il est nécessaire d'envisager cette fois un temps un peu plus long (dix à quinze minutes).

6. Isabelle Lamorthe, *Enseigner la musique à l'école*, Paris, Hachette.

4e étape : aboutissement des productions et de l'analyse

La restitution des productions permet de mesurer l'appropriation effective par les différents groupes des éléments sonores constitutifs de l'extrait musical. Lors des expériences évoquées, on constate que les variations de vitesse et la diversité des hauteurs de voix sont réinvesties, de même que le procédé de tuilage. Quelques groupes choisissent de conserver la voix parlée en variant les hauteurs (sorte de *Sprechgesang*[7] réinventé qui peut donner des pistes d'écoutes ultérieures), d'autres intègrent à leur production un bref temps de chœur homorythmique (en voix parlée ou en voix chantée) qui contraste avec le principe des entrées successives. Émergent ainsi des trouvailles qui, même si elles se démarquent quelque peu de l'extrait musical analysé, apportent aux productions une richesse supplémentaire qui est à valoriser.

L'écoute de l'extrait est à nouveau proposée. Elle permet d'en achever l'analyse en vérifiant la perception des différents éléments précédemment repérés, en élargissant l'attention à de nouvelles composantes (l'effet d'accumulation, par exemple), en fixant le vocabulaire spécifique, en synthétisant ce qui a été découvert et expérimenté.

5e étape : écoutes complémentaires et création

Pour diverses raisons (durée de la concentration, assimilation des acquis, relance de l'intérêt, etc.), il peut être préférable de mettre en œuvre cette dernière étape lors de la séance suivante.

C'est le moment de proposer aux élèves d'élaborer une création sonore en réinvestissant librement les éléments récemment acquis. Dans le cadre de la séquence prise en exemple, l'enseignant leur précise qu'il s'agit d'inventer, tout comme le compositeur de *Plus ça ralentit*, un épisode musical à partir d'une nouvelle phrase choisie par chacun des groupes, à sa propre initiative ou parmi les propositions de l'enseignant. Afin d'élargir leur palette d'outils sonores, les élèves peuvent, s'ils le souhaitent, utiliser des éléments découverts lors de séances antérieures.

Pour s'approprier une diversité d'idées musicales qui stimulent le processus de création, les élèves peuvent avoir besoin d'écoutes complémentaires offrant de nouvelles pistes qui autorisent à s'éloigner de l'œuvre initiale. Parmi quelques œuvres préalablement sélectionnées, l'enseignant effectue un choix en ciblant des propositions qui lui paraissent pertinentes au regard des réactions et des productions de la classe.

7. *Sprechgesang* : expression vocale à mi-chemin entre le chant et les intonations de la parole, sorte de parlé-chanté.

Propositions pour des écoutes complémentaires à *Plus ça ralentit* :

À cor et à cri [8] : entrées successives et accumulation, effets vocaux créant un paysage sonore, citation de la chanson Dans la forêt lointaine.

Deux robinets coulent dans un réservoir [9] : jeu de répétition de syllabes, variation de vitesse inverse (accélération à partir de 40''), utilisation burlesque de la diversité des registres vocaux, alternance soliste/groupe.

Duo Papageno-Papagena [10] : effet de précipitation de la partie initiale (resserrement rythmique sans accélération), alternance ou superposition des deux voix, ralentissement ponctuel à 50''.

Clauso chronos [11] : en fin de première partie (de 1'25 à 2'30), alternance des voix d'hommes et de femmes avec tuilages, puis superposition et accélération.

Forts de ces expériences multiples d'écoute et de production, les élèves construisent des compétences qui leur permettent de s'investir dans des propositions créatives et sensibles, en laissant libre cours à leur imagination et à leur plaisir d'élaborer une réalisation musicale.

8. *Album Rosa la rouge*, Claire Diterzi.
9. *L'enfant et les Sortilèges*, Maurice Ravel. Site Musique Prim, ibid.
10. *La Flûte Enchantée*, acte II n°21, Wolfang Amadeus Mozart. Site Musique Prim, ibid.
11. Manuscrit de Benediktbeuern (*Carmina burana*), anonyme, XIIIe siècle. Site Musique Prim, ibid.

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Éducation musicale

L'écoute

L'écoute comparative

> *Ils [les élèves] apprennent à identifier des relations, des ressemblances et des différences entre plusieurs œuvres*[1].

CYCLE 2 [2] : ÉCOUTER, COMPARER	CYCLE 3 [3] : ÉCOUTER, COMPARER ET COMMENTER
Décrire et comparer des éléments sonores.	Décrire et comparer des éléments sonores issus de contextes musicaux différents.
Comparer des musiques et identifier des différences et des ressemblances.	Identifier et nommer ressemblances et différences entre deux extraits musicaux.

Pleinement inscrite dans le champ des activités relatives à l'écoute, la comparaison occupe une place essentielle dans la construction des compétences de perception. Lorsqu'il s'exerce à la discrimination auditive, l'enfant mobilise spontanément des références mémorisées, qu'il s'agisse de découvertes antérieures dans le cadre de la classe ou de ressources personnelles. C'est par comparaison qu'il tire parti de ce qu'il entend.

Pour dépasser le niveau premier de la comparaison intuitive, il importe de proposer régulièrement des situations pédagogiques faisant appel à l'écoute comparative. Organisées autour d'objectifs qui peuvent être très divers, elles permettent :

- d'affiner les capacités perceptives (un élément constitutif du discours musical, parfois difficile à isoler dans l'écoute d'un extrait unique, sera mieux compris parce qu'identifié dans deux extraits musicaux différents) ;
- d'apprendre à trier les informations sonores pour organiser la comparaison ;
- d'identifier quelques invariants dans des contextes musicaux diversifiés ;
- d'exercer l'écoute critique en comparant des œuvres ou des interprétations.

Peu à peu, répondant à une intention devenue consciente et explicite, l'attitude perceptive nécessaire à la comparaison (porter attention aux ressemblances et aux différences, cibler des angles d'écoute) gagne en maîtrise. Bénéficiant d'une dynamique collective faite d'échanges et d'argumentations, elle contribue à la construction d'un faisceau de références croisées.

1. Éducation musicale, cycle 3, BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015.
2. BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015.
3. Ibid.

Si les activités d'écoute conduisent fréquemment à comparer différents moments d'une même œuvre (contrastes, retours d'un thème, variations), on s'intéresse ici à la mise en perspective de pièces musicales différentes. Possédant à chaque fois un point commun qui doit être aisément perceptible par les élèves, ces œuvres favorisent, autant que possible, la découverte d'esthétiques diverses.

L'écoute comparative peut être menée de deux façons : soit la découverte des œuvres à comparer s'effectue lors de la même séance, soit l'exercice de comparaison s'appuie sur la connaissance préalable de l'une des œuvres. Dans l'un ou l'autre cas, la brièveté des extraits et les retours fréquents à l'écoute sont indispensables, comme pour toute démarche d'écoute.

Mise en œuvre pédagogique : un exemple

L'exemple proposé s'appuie sur deux compositions – ***Étude aux chemins de fer*** de Pierre Schaeffer et ***TGV*** du groupe vocal TSF – qui, chacune à leur manière, présentent un rapport à l'univers sonore des trains et, plus largement, au traitement musical du bruit. Si la pièce de TSF investit le champ de la fantaisie descriptive, celle de Schaeffer répond à une tout autre intention : dans le premier cas, il s'agit d'évoquer les bruits et le mouvement du train, dans l'autre, les sons collectés servent à construire une composition musicale qui tend à s'éloigner de l'anecdotique (entend-on simplement un train ? ou une image sonore de vitesse, de mouvement ?). Néanmoins, pour l'une comme pour l'autre de ces deux œuvres, c'est avant tout à leur puissance évocatrice que les élèves seront sensibles.

> L'*Étude aux chemins de fer*[4] est la deuxième partie des *Cinq études de bruits* (1948), ensemble qui marque la naissance d'une nouvelle forme d'expression musicale appelée par Pierre Schaeffer *musique concrète*. La pièce a été conçue à partir de sons enregistrés en gare des Batignolles puis travaillés (transformés, accélérés, inversés, répétés, superposés) afin d'organiser une composition musicale.
>
> Aux frontières de la chanson française et du jazz, *TGV* du quartet vocal TSF investit le registre ludique des jeux vocaux où les mots sont utilisés pour leur couleur et leur potentiel rythmique. Les compositions du groupe s'emparent volontiers de situations quotidiennes évoquées avec humour et finesse. Le titre *TGV* figure dans leur premier album, *Drôlement vocal !* (1987).

Pour l'écoute comparative de ces deux pièces, diverses modalités sont possibles. On peut se limiter à l'écoute des extraits. Néanmoins, au regard de leurs particularités, il peut être intéressant d'élargir le scénario pédagogique en organisant les étapes suivantes :

Écoute de l'environnement sonore[5]

Consacrer un moment d'attention à l'environnement sonore permet de préparer l'écoute de la pièce de Schaeffer : quels sons perçoit-on ? D'où proviennent-ils ? Lesquels remarque-t-on le plus ? Pourquoi ? Sont-ils plus forts, plus longs, davantage répétés ? Certains reviennent-ils avec régularité ? Comment qualifier les sonorités repérées ?

4. Pour davantage de détails, dont la possibilité de visionner un sonagramme, consulter le site Arts sonores de l'INA.
5. Cf. *Écoute, écoute, Invitation à l'écoute, Éveil à l'environnement sonore*, publication SCEREN, 2008.

Écoute d'*Étude aux chemins de fer*

Extrait : du début à 0'55''

Des écoutes réitérées et fractionnées amènent à repérer les sections successives et leurs éléments les plus perceptibles :

- bruits de sifflets ;
- bruits de démarrage (avec accélération et crescendo), auxquels se superposent rapidement des sons métalliques aigus et continus ;
- à 0'16'', section faisant entendre divers bruits de roulement, avec des accentuations et des boucles répétitives qui installent une régularité rythmique ;
- à 0'44'', apparition de sons métalliques plus heurtés créant un nouvel effet rythmique ;
- à 0'51'', retour au calme et aux sons de sifflets.

Exploration ludique

Outre le plaisir du jeu d'imitation, un temps de pratique peut ici constituer une étape pertinente entre l'écoute des deux extraits, transition menant de la première pièce, ancrée dans les sons concrets, à la seconde, à visée évocatrice. L'enseignant propose aux élèves d'évoquer les bruits du train par la voix ou le geste : bruitages vocaux, onomatopées, bruits de souffle, percussions corporelles, en s'inspirant à volonté des éléments constitutifs du premier extrait (sifflet, répétition, accélération, etc.). Ainsi, sollicitant leurs capacités d'invention, les élèves expérimentent le chemin qui va de la réalité (bruit du train) à son évocation et se préparent à l'écoute de la pièce de TSF.

Écoute de *TGV*

La durée de l'extrait écouté est à adapter en fonction des capacités d'attention auditive des élèves. Pour une durée maximale de deux minutes, on peut repérer successivement :

- les onomatopées « tchou-tchou » (voix d'hommes), d'abord lentement puis en accélérant, auxquelles se superpose bientôt une imitation du sifflet (« plus vite » aux voix de femmes, trois fois dans le grave puis trois fois dans l'aigu) ;
- à 0'25'', installation d'un ostinato rythmique aux voix d'hommes (« Moi j'aime le TGV ») qui se poursuit, en formule rythmique inchangée quelles que soient les paroles, pendant l'énonciation du couplet aux voix de femmes ;
- à 0'50'', nouvelle formule rythmique en ostinato aux voix d'hommes (« TGV ») et nouvelle superposition des voix de femmes, en phrases semblables ; l'élément percussif, présent depuis le début à des degrés divers, est désormais martelé avec régularité ;
- à 1'32'', apparition progressive d'une section bâtie sur la scansion parlée ;
- à 1'54'', nouvel élément descriptif du sifflet.

Synthèse de l'écoute comparative

Ce temps de récapitulation peut se nourrir autant que de besoin d'écoutes de rappel ou de vérification concernant les deux extraits. Il permet aux enfants de formuler leur perception des principales ressemblances (le train comme sujet d'inspiration, sifflets, accélération du démarrage, formules rythmiques en boucle) et différences (composition à partir de sons enregistrés / imitation par la voix), de partager des points de vue et d'exprimer des préférences[6].

6. Compétence *Échanger, partager*, Éducation musicale, BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015.

Pistes pour la comparaison d'œuvres

Regroupés par axes de comparaison, dont la liste n'a rien d'exhaustif, les choix d'œuvres présentés ci-dessous constituent quelques exemples, parmi une infinité de possibles. Chaque proposition s'articule autour de pistes simples relatives aux ressemblances et aux différences identifiables par des élèves de cycle 2 et de cycle 3. L'enseignant adapte le niveau d'approfondissement en fonction des capacités et des acquis de ses élèves.

Timbres et formations[7]

BIZET - *CHŒUR DES GAMINS* [8] - EXTRAIT DE *CARMEN*	CHANT TRADITIONNEL DE BULGARIE - *SI TU SAVAIS MA MÈRE* - CHŒUR DE FEMMES DE SOFIA	DEBUSSY - *YVER VOUS N'ESTES QU'UN VILLAIN* - EXTRAIT DE *TROIS CHANSONS DE CHARLES D'ORLÉANS*
POINT COMMUN : MUSIQUE POUR CHŒUR		
Voix d'enfants. Alternance : unisson / polyphonie à deux voix (en réponses ou en superposition). Onomatopées. Accompagnement : orchestre.	Voix de femmes. Alternance : trio de solistes a cappella / chœur accompagné / ritournelles instrumentales. Ensemble instrumental bulgare typique dont flûte Kaval.	Ensemble vocal mixte a cappella. Alternance : solistes / chœur, passages homorythmiques / entrées successives en imitation Contrastes de nuances.

DREAM A LITTLE DREAM OF ME - ALBUM *TOGETHER AGAIN* D'ELLA FITZGERALD ET LOUIS ARMSTRONG	BEETHOVEN - *SONATE N° 5 « LE PRINTEMPS »* PREMIER MOUVEMENT	ROSSINI - *DUO DES CHATS*
POINT COMMUN : DUO		
Duo vocal accompagné. Alternance : dialogue voix/trompette ou dialogue des deux voix. Scat. Swing. Jazz.	Duo instrumental. Dialogue violon piano.	Duo vocal accompagné. Dialogue et jeux imitatifs. Onomatopées. Humour.

VARÈSE - *IONISATION* [9]	UNE BATUCADA	GAMELAN - *BUDARAN UDAN MAS* [10]
POINT COMMUN : ENSEMBLE DE PERCUSSIONS		
Début de l'œuvre : identification de sonorités diverses, repérage des matériaux (métal, bois, peau) et des résonances. Absence de pulsation régulière.	Percussions traditionnelles du Brésil. Modes de jeu : frapper, secouer, racler, frotter. Musique de fête. Musique déambulatoire.	Percussions traditionnelles d'Indonésie. Prédominance des sonorités métalliques.

7. Le travail sur les timbres concerne essentiellement la reconnaissance des instruments et des voix, celui sur les formations concerne l'identification de groupes constitués (orchestre, chœur, etc.), *cf.* fiche *Repères pour l'écoute.*

8. Consultable sur le site Musique Prim.

9. Consultable sur le site Musique Prim, Ibid.

10. Consultable sur le site de la Philharmonie de Paris par Eduthèque (rubrique documents audio).

Organisation de la musique[11]

CHANT TRADITIONNEL DE GUADELOUPE - *KAN PITITE AN MWEN* [12] - MAGGUY FARAUX	FAURÉ - SICILIENNE - EXTRAIT DE LA SUITE SYMPHONIQUE *PELLEAS ET MÉLISANDE*	LULLY - *RONDEAU POUR LA GLOIRE* [13] - EXTRAIT *D'ALCESTE*
POINT COMMUN : STRUCTURE À REFRAIN		
Chanson à refrain. Berceuse. Diversité vocale : voix chantée, chuchotée, fredonnée. Guitare.	Thème refrain. Rythme caractéristique. Instruments prédominants : flûte, harpe, violons.	Alternance de refrains et de couplets dans une pièce instrumentale. Guide d'écoute : visionnage des instruments et repérage de la structure.

TROIS BRANLES DOUBLES [14] DE LA RENAISSANCE	BRUBECK - *UNSQUARE DANCE*	COREA - *CHILDREN'S SONGS* N° 1
POINT COMMUN : OSTINATO[15]		
Ostinato rythmique (percussion). Découverte d'instruments anciens. Structure simple (reprises avec ornementation).	Ostinato réalisé par la contrebasse et les claquements de mains (rythme asymétrique à 7 temps). Structure simple en 3 parties.	Ostinato installé d'abord seul, avant l'apparition de la mélodie qui s'y superpose. Piano seul ou duo piano et vibraphone (version de l'album *Crystal Silence*). Présence d'une partie refrain.

CALLOWAY - *MINNIE THE MOOCHER* [16]	GUAMI - *CANZON VIGESIMA-QUARTA* PAR EARLY MUSIC CONSORT OF LONDON	CHANTS À RÉPONDRE TRADITIONNELS
POINT COMMUN : JEUX DE RÉPONSES		
Refrain en réponses chanteur/public en scat[17]. Changement de tempo. Jazz.	Jeu continu de réponses entre les groupes instrumentaux (vents et cordes). Instruments de la Renaissance.	*Kan ha diskan* breton (Frères Morvan, Trio Brou Hamon Quimbert, *La jument de Michao*[18] par Tri Yann), répertoire du Québec, de l'Afrique de l'ouest, chants zoulous (ex : album *African Zulu Voices* Music, 3e pièce), etc.

11. Concerne la perception de l'organisation formelle d'un extrait musical : éléments sonores entendus successivement ou simultanément, structure. *Cf.* fiche *Repères pour l'écoute*.
12. Consultable sur le site Musique Prim, Ibid.
13. Consultable sur le site de la Philharmonie de Paris par Eduthèque (rubrique guides d'écoute), Ibid.
14. Consultable sur le site Musique Prim, Ibid.
15. Cf. fiche Lexique pour l'éducation musicale.
16. Consultable sur le site Musique Prim, Ibid.
17. Vocalisation sur des onomatopées au lieu de paroles.
18. Consultable sur le site Musique Prim, Ibid.

Imitation, évocation

SAINT-SAENS - *VOLIÈRE* OU *LE COUCOU AU FOND DES BOIS* - EXTRAITS DU *CARNAVAL DES ANIMAUX*	PIÈCE TRADITIONNELLE DE ROUMANIE - *CIOCÂRLIA* (L'ALOUETTE)	DAQUIN - *LE COUCOU*
POINT COMMUN : ÉVOCATION DES OISEAUX		
Pièces très évocatrices dans lesquelles la flûte évoque les oiseaux de la volière et la clarinette le chant du coucou.	Interprétations fréquentes : flûte de Pan ou violon.	Pièce imitative. Découverte du clavecin. Présence d'une partie refrain.

RISSET - *SUD* [19]	SMETANA - *LA MOLDAU*	DEBUSSY - *JARDINS SOUS LA PLUIE* [20] - EXTRAIT D'*ESTAMPES*
POINT COMMUN : ÉVOCATION DE L'EAU		
Début de l'œuvre : intégration de sons enregistrés (bruits de vagues) à une composition électroacoustique.	Début de l'œuvre : ruissellement des sources (flûtes rejointes par les clarinettes, violons en pizzicato, harpe).	Piano très évocateur (crépitement de l'averse). Citations de chansons enfantines.

Texte et musique

TRENET - *LA CIGALE ET LA FOURMI*	OFFENBACH - *LA CIGALE ET LA FOURMI*	ABOULKER - *LA CIGALE ET LA FOURMI* - EXTRAIT DE *FEMMES EN FABLES*
POINT COMMUN : TEXTE DE LA FABLE		
Répertoire : chanson. Partie de guitare (Django Reinhardt). Texte suivi linéairement sauf au dernier vers, repris plusieurs fois.	Répertoire : mélodie du XIXe siècle. Voix et piano. Nombreuses répétitions de vers ou de groupes de mots.	Répertoire : mélodie du XXe siècle. Voix et piano. Quelques répétitions dans le texte, notamment en voix parlée.

Arrangement, transcription, emprunt, citation

BRAHMS - *DANSE HONGROISE N° 5*		
PIÈCE ORIGINALE (PIANO 4 MAINS) OU VERSION ORCHESTRÉE	SWINGLE SINGERS	CHARLIE CHAPLIN - *LE DICTATEUR* - SCÈNE DU BARBIER
Variations de tempo. Contrastes de nuances. Accentuation des contretemps. Source d'inspiration : airs tziganes.	Arrangement pour ensemble vocal. Scat.	Utilisation comme musique de film. Gestes du barbier dictés par la musique. Effet comique.

19. Consultable sur le site Musique Prim, Ibid.

20. Consultable sur le site de la Philharmonie de Paris par Eduthèque (rubrique documents audio), Ibid.

BEATLES - *BLACKBIRD*			
BEATLES - ALBUM *DOUBLE BLANC*	**KING'S SINGERS - ALBUM *THE BEATLES CONNECTION***	**BOBBY MC FERRIN - ALBUM *THE VOICE***	**CROSBY, STILLS & NASH - ALBUM *ALLIES***
Voix et guitare. Chant d'oiseau enregistré.	Arrangement pour six voix d'hommes a cappella. Partie de guitare réalisée vocalement. Voix sifflée.	Voix seule pour un rendu de la mélodie et de l'accompagnement. Voix sifflée, scat, effets vocaux.	Arrangement à 3 voix. Guitare folk.

RAMEAU - LA POULE		RESPIGHI - *LA GALLINA* - EXTRAIT DE LA SUITE *LES OISEAUX*
PIÈCE ORIGINALE	**LES TALENS LYRIQUES ALBUM *SIX CONCERTS EN SEXTUOR* [21]**	**D'APRÈS *LA POULE* DE RAMEAU**
Clavecin. Motif initial évocateur qui, varié, circule tout au long de la pièce.	Transcription pour petit ensemble de cordes.	Emprunt à Rameau aisément identifiable. Diversité des sonorités (orchestre).

LA MARSEILLAISE [22]	LE DOSSIER NUMÉRIQUE EN LIGNE SUR LE RÉSEAU CANOPÉ PROPOSE UN CHOIX D'ŒUVRES LISTÉES CI-DESSOUS, PRÉSENTANT DES ARRANGEMENTS, DES EMPRUNTS OU DES CITATIONS DE L'HYMNE.
ROUGET DE LISLE *La Marseillaise* – BERLIOZ *La Marseillaise* – BALBASTRE *Marche des Marseillois* SCHUMANN *Les Deux Genadiers* – TCHAIKOVSKY *Ouverture 1812* – DEBUSSY *Feux d'artifice* REINHARDT ET GRAPELLI *Echoes of France* – STOCKAUSEN *Hymnen, Région 1* – GAINSBOURG *Aux armes et caetera* LONGNON *La Marseillaise* – AGNEL *Al Marseillaise* – TERRASSON *La Marseillaise* – PESKINE et VIGUIÉ *La Marseill'house*	

21. Consultable sur le site Musique Prim, Ibid.

22. Dossier en ligne sur le réseau Canopé : La Marseillaise.

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Éducation musicale

L'écoute

L'écoute : Exemples de mise en œuvre

CYCLE 2 [1]	CYCLE 3 [2]
Écouter, comparer : • Décrire et comparer des éléments sonores.	**Écouter, comparer et commenter :** • Décrire et comparer des éléments sonores issus de contextes musicaux différents.
Explorer et imaginer : • Imaginer des représentations graphiques ou corporelles de la musique.	**Explorer, imaginer et créer :** • Réaliser des partitions graphiques[3] et comparer les résultats.
Échanger, partager : • Exprimer ses émotions, ses sentiments et ses préférences. • Écouter et respecter l'avis des autres et l'expression de leur sensibilité.	**Échanger, partager et argumenter :** • Argumenter un jugement sur une musique. • Écouter et respecter le point de vue des autres et l'expression de leur sensibilité.

Comme pour toute situation pédagogique, l'organisation de séances d'écoute suppose quelques choix préalables : définition d'objectifs et de compétences visées, sélection d'extraits musicaux appropriés, prévision d'un scénario pédagogique. Généralement, celui-ci voit se succéder trois étapes :

L'écoute : Principes de mise en oeuvre

- une **phase de découverte**, première écoute qui permet la rencontre sensible avec l'œuvre et l'émergence des réactions spontanées ;
- une **phase d'approfondissement** qui vise l'affinement des capacités de perception et l'appropriation d'éléments de langage musical ;
- une **phase de consolidation** favorisant la mémorisation et ouvrant sur d'éventuels prolongements.

La phase d'approfondissement peut être mise en œuvre selon des modalités variées. Si, pour la clarté de la présentation, les exemples proposés ci-après privilégient chacun une approche différente (questionnement et verbalisation, temps de pratique, représentation graphique), il est tout à fait possible d'envisager diverses combinaisons lors de la même séance (par exemple, faire appel au geste puis à la représentation graphique, ou à la pratique rythmique et à la mise en mouvement)[4]. À chaque fois, l'enseignant saisit les opportunités d'interaction entre perception et production, **l'expérimentation par la pratique** occupant une place primordiale dans l'appropriation des réalités sonores. Quelle que soit la démarche choisie, cette étape d'approfondissement s'appuie sur **des écoutes réitérées**, indispensables au repérage des éléments caractéristiques de l'extrait musical étudié : plus l'élève se familiarise avec l'œuvre, plus il en affine sa perception. Dans tous les cas, l'enseignant adapte la durée et le contenu de la séance aux capacités d'écoute et de concentration de ses élèves.

1. BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015.
2. Ibid.
3. Musicogramme.
4. Pour exemple, l'étude de la pièce de Dvorak est ici déclinée selon trois approches différentes.

Écoute, questionnement et échanges

Lors des différents moments d'écoute, la posture attentive adoptée par l'enseignant, qui écoute ostensiblement l'extrait musical avec ses élèves, aide ceux-ci à se concentrer sur l'activité auditive. Dans le même temps, l'observation des réactions, particulièrement dans leurs manifestations corporelles spontanées (par exemple, balancements, battements de mains ou de pieds), donne des indices susceptibles de guider la conduite d'une analyse sensible.

L'échange qui suit l'écoute de découverte permet aux élèves d'exprimer leurs premières impressions, que l'enseignant recueille sans interférer. Elles sont de natures diverses : subjectives (relatives à l'émotion ou à l'imaginaire) ou liées aux repérages d'éléments musicaux prégnants. S'appuyant sur les remarques recueillies, l'enseignant poursuit le questionnement, fait réentendre l'extrait musical, sollicite les échanges, attire l'attention sur une particularité, etc. Ce faisant, il amène les élèves à préciser leur expression, à développer leurs capacités de perception, à s'approprier les caractéristiques de l'extrait musical, à acquérir le vocabulaire correspondant, à faire le lien entre le ressenti et l'écoute analytique.

Exemple n° 1

Percevoir et décrire une succession d'événements sonores.

Dvorak – Symphonie n° 9 « *Du Nouveau Monde* » – Largo[5] (du début à 1'13).

Lexique pour l'éducation musicale

De tempo lent, le mouvement débute par des accords joués dans un registre grave par un groupe d'instruments à vent (cuivres, clarinettes, bassons), en crescendo ponctué par un roulement de timbale (à 0'27). D'une trame jouée par les cordes avec sourdines[6], émerge ensuite une mélodie au cor anglais (à 0'47).

Exemples de remarques spontanées recueillies après une écoute de découverte en cycle 2 :

- liées à l'émotion : « c'est agréable à écouter / c'était doux et joyeux / cela m'a fait peur » ;
- liées à l'imaginaire : « on dirait une musique de l'espace / je vois la nuit tomber / je suis au lit et je regarde par la fenêtre, je vois le ciel, on dirait qu'une étoile apparaît » ;
- liées au repérage d'éléments musicaux : « au début c'est doux puis cela devient plus fort / il y a des instruments / il y a une sorte de tambour ».

Exemples de questionnement et de réécoutes pour la phase d'approfondissement :

- Pourquoi as-tu l'impression que c'est la nuit ? Pourquoi la musique te fait-elle peur ? Tout le monde a-t-il entendu que cela devient de plus en plus fort ? À quel moment entend-on le son qui ressemble à un tambour ?
- Réécoutes du premier fragment (environ 30''), d'abord pour confirmer l'hypothèse du crescendo et du roulement de timbale, puis pour les accompagner gestuellement (geste libre figurant le crescendo et geste mimant le roulement de timbale).
- Écoutes visant à préciser ce qui se passe après le roulement de timbale : est-ce encore fort ? Entend-on les mêmes instruments qu'au début ? Comment peut-on qualifier cette mélodie ? Apparaît-elle juste après le roulement de timbale ?
- Réécoute en fredonnant le début du thème du cor anglais pour s'assurer que tous les élèves l'ont repéré.

5. Consultable sur le site Musique Prim : comme pour tous les exemples figurant dans cette fiche, les minutages indiqués correspondent au document audio téléchargé.
6. Sourdine : petit accessoire qui permet d'assourdir le son d'un instrument.

- Après une récapitulation orale des éléments découverts et de leur succession dans l'extrait musical, une dernière écoute en conforte la perception et la mémorisation.

Écoutes, questionnement et échanges interagissent constamment, créant ainsi une situation propice au développement des compétences de perception et d'expression. Cette démarche constitue une trame pertinente, quelles que soient les modalités pratiques de l'approche envisagée. L'appel au geste ou à la voix fredonnée présenté ici peut suffire. D'autres démarches, proposées ci-dessous, s'enrichissent de temps d'expérimentation pratique plus développés, ciblés en fonction des objectifs. Au fil des séances d'écoute, il est intéressant de varier les démarches afin de proposer des modalités d'apprentissage diversifiées.

Écoute et pratique vocale

En interaction avec l'écoute, la pratique vocale est un outil précieux pour l'appropriation d'éléments mélodiques. Dans un premier temps, l'enseignant, sollicitant la mémoire immédiate, invite les élèves à fredonner la mélodie repérée. Puis, par écoutes et essais successifs, il les aide à affiner la précision de la restitution chantée et, par conséquent, à mieux percevoir les détails de la phrase mélodique. Les élèves sont ainsi en mesure d'en saisir – en les vivant par la pratique – un ensemble de particularités (phrasé, hauteurs, rythme, nuances). Le cas échéant, cette appropriation d'un thème mélodique peut permettre un travail sur la structure de l'extrait, en facilitant le repérage des retours du thème, de ses éventuelles variations, d'entrées successives, etc.

Lexique pour l'éducation musicale

Exemple n° 2

Percevoir et décrire les ponctuations dans une phrase musicale.

Dvorak – Symphonie n° 9 « *Du Nouveau Monde* » – Largo[7] (de 0'45 à 2'09).

L'activité proposée ici peut s'inscrire dans le prolongement de la précédente (cf. exemple n°1), ou faire l'objet d'un travail isolé. L'approche croisant écoute et pratique vocale concerne le début du thème joué au cor anglais, de 0'45 à 1'13'' :

- Écoute de découverte de la phrase musicale et premier essai fredonné.
- Travail de détail sur la première partie de la phrase musicale (0'45 à 0'59) : écoutes et essais chantés répétés visant une restitution aussi précise que possible.
- Écoute : après avoir intégré les particularités de la première partie, les élèves sont en mesure de repérer que la deuxième partie n'en diffère que par la fin.
- Écoutes et appropriation chantée de la deuxième partie (0'59 à 1'13), puis de la totalité de la phrase (0'45 à 1'13).
- Échanges conduisant à la prise de conscience de la construction de la phrase musicale en deux parties, l'une à fin suspensive, l'autre à fin conclusive, à l'instar des ponctuations telles que la virgule et le point.
- Poursuite éventuelle[8] : écoute de la totalité du thème au cor anglais (0'45 à 2'09) pour percevoir la succession des phrases, leur parenté et le retour du fragment initial à 1'41.

7. Cf. notes 4 et 5.
8. Prolongement qui, selon les capacités des élèves, peut être réservé au cycle 3.

Exemple n° 3

Percevoir la répétition d'un thème, en déduire une forme simple.

Ravel – *Ma Mère l'Oye – Pavane de la Belle au bois dormant*[9] (durée 1'42).

D'abord composée pour piano à quatre mains, la suite Ma Mère l'Oye *a été orchestrée par Ravel. C'est sur cette version pour orchestre que s'appuie la proposition qui suit.*

- L'écoute de découverte permet de plonger dans l'univers sonore de cette œuvre et de laisser les élèves s'exprimer sur le caractère de la musique et sur l'évocation du conte.
- Ensuite, selon la méthode présentée dans l'exemple n° 2 (écoutes partielles et essais répétés), les élèves s'approprient en les chantant les fragments mélodiques énoncés successivement par les deux flûtes (au début de la pièce, puis à 0'19). C'est l'occasion de repérer le registre aigu (pourrait-on chanter à la même hauteur que la seconde flûte ?).
- Le retour à l'écoute complète conduit alors au repérage du retour thématique (à 0'58) et de la modification finale (à 1'18, les violons remplaçant la seconde flûte).
- Le questionnement porte ensuite sur la partie centrale, le document vidéo mentionné en lien fournissant éventuellement une aide à l'identification d'instruments (notamment la clarinette). L'ensemble des observations permet de déduire la forme simple ABA.
- Poursuite éventuelle[10] : écouter la pièce dans sa version pour piano à quatre mains et repérer les thèmes malgré l'absence de différenciation instrumentale.

Écoute et pratique rythmique

La pratique rythmique facilite la perception des éléments relatifs à l'organisation du temps musical. Elle est adaptée à la plupart des œuvres lorsqu'il s'agit de ressentir la pulsation. Pendant l'écoute, un léger tapotement des mains, éventuellement renforcé par des balancements ou des déplacements, permet de s'approprier ce battement – plus ou moins marqué par les instruments – qui sous-tend la musique (à l'inverse, l'impossibilité de repérer une pulsation renseigne sur les particularités de l'extrait choisi). Le repérage de la vitesse de la pulsation permet de définir le tempo de l'œuvre et d'en appréhender les éventuelles modifications. Il est ensuite possible de travailler sur la perception et l'appropriation des appuis (temps forts), d'une formule rythmique caractéristique, d'un ostinato, d'une superposition d'éléments (pulsation et rythme, par exemple).

Pour les temps de pratique rythmique, comme pour ceux de pratique vocale, l'adéquation à la musicalité de la pièce écoutée est systématiquement recherchée. Le geste s'harmonise avec le caractère de la musique et s'empare de sa dynamique. L'utilisation des percussions corporelles multiplie les possibilités en permettant de varier les sonorités : frapper les mains de diverses manières (sur le bord de la main, sur la paume), frotter les mains (pour un son proche du balai de caisse claire), claquer les doigts (son sec), frapper le haut de la poitrine (son sombre), frapper les cuisses (en alternance ou simultanément), taper du pied, etc.

9. Consultable sur le site de la Philharmonie de Paris par Eduthèque (rubrique Dossiers pédagogiques/Ravel et le fantastique/Ma Mère l'Oye/Pavane de la Belle au bois dormant - vidéo de concert) ; les minutages indiqués sont ceux de cette interprétation.
10. Cf. note 8.

Exemple n° 4

Distinguer rythme et pulsation.

Weather Report – *Birdland*[11] (du début à environ 1'00'').

- Découverte de l'extrait puis écoutes répétées du premier fragment (du début à 0'18'') pour mémoriser la formule énoncée trois fois au synthétiseur et en reproduire le rythme (en frappant sur les cuisses, par ex.)
- Écoutes du deuxième fragment (de 0'18'' à 0'43'') pour percevoir la pulsation (aisément repérable à la batterie) et la marquer gestuellement (par ex., en frappant sur le bord de la main, pour un son sec proche de la caisse claire entendue).
- Écoutes des deux fragments enchaînés, pour s'entraîner à frapper d'abord le rythme puis la pulsation (la différenciation des gestes apporte une aide). Échange visant l'expression du ressenti et l'explicitation des deux notions.
- Poursuite éventuelle[12] : l'apparition d'un nouvel élément au rythme prégnant (0'43'' à 0'55'') perturbe la perception des repères de pulsation indiqués par la batterie : échanger, décrire et s'essayer à poursuivre néanmoins le geste de battement de la pulsation.

Exemple n° 5

Percevoir simultanément la pulsation et l'ostinato rythmique.

Tri Yann – *La jument de Michao*[13] (du début à environ 1'30'').

- Après la découverte de l'extrait, écoute de l'introduction (violon seul, du début à 0'07'') pour percevoir les appuis et marquer la pulsation par un geste.
- Poursuite de l'écoute avec la partie chantée (de 0'07'' à 0'49'') : marquer la pulsation, percevoir les trois plans sonores simultanés (chant, violon, tambourin).
- Écoutes répétées avec une attention focalisée sur la partie de tambourin : percevoir la formule rythmique en ostinato, la reproduire gestuellement.
- Division de la classe en deux groupes pour superposer le marquage de la pulsation et de l'ostinato (différencier les gestes pour obtenir deux sonorités différentes) et combiner avec l'écoute.
- Poursuite éventuelle[14] : si le fragment instrumental qui débute à 0'49'' rend un peu plus complexe la perception des différents plans, l'apparition de la batterie permet de poursuivre le marquage gestuel de la pulsation et de l'ostinato.

11. Consultable sur le site Musique Prim, Ibid.
12. Cf. note 8.
13. Consultable sur le site Musique Prim, Ibid.
14. Cf. note 8.

Exemple n° 6

Percevoir la pulsation et le placement irrégulier des accents.

Stravinsky – *Le Sacre du Printemps – Les augures printaniers, danse des adolescentes*[15] (du début à 1'25'').

- Écoutes et marquage de la pulsation par un geste : repérer la succession d'épisodes qui alternent pulsation discrète et pulsation très scandée.
- Écoutes répétées du premier épisode (du début à 0'09) pour repérer le placement des accents et chercher à les marquer : prendre conscience de l'irrégularité de l'accentuation qui crée une instabilité, laquelle inscrit le geste à construire dans une dynamique de défi[16].
- Poursuite de l'activité[17] : comptage ou codage pour mémoriser le placement des accents et les marquer pendant l'écoute (frapper toutes les pulsations, légères ou accentuées, pour éviter d'interrompre le geste), exercice développant la capacité à anticiper.

Écoute et mise en mouvement

Au-delà des réactions ou sollicitations gestuelles déjà évoquées, de nombreuses œuvres se prêtent à une approche dans laquelle une mise en mouvement plus développée (gestes amples qui se déploient dans l'espace, déplacements) contribue à l'appropriation de caractéristiques musicales. Marcher en même temps que la musique, par exemple, est un moyen efficace d'en ressentir le tempo, les accélérations ou les ralentis, le schéma rythmique (les deux pas de la marche correspondent-ils aux appuis de la musique ?) ; un geste du bras qui suit les nuances aide à en repérer les variations, etc. L'enseignant peut aussi solliciter l'imagination en proposant aux élèves de se lever et de traduire la musique par des mouvements. L'observation des expressions gestuelles permet d'approfondir une direction d'écoute et de construire une réalisation collective. Si l'espace y est propice, cette activité d'écoute en mouvement peut évoluer vers une production chorégraphique.

Exemple n° 7

Percevoir les contrastes et les éléments musicaux successifs ou simultanés, en imaginer une représentation corporelle.

Vivaldi – *Les Quatre Saisons – L'été* – 2e mouvement[18].

Suivant l'intention descriptive (lassitude du pâtre et tonnerre), ce mouvement est bâti sur l'alternance de deux épisodes très contrastés :

- *A : tempo lent, nuance piano, longues phrases du violon solo soutenues par un motif rythmique récurrent joué par les autres violons,*
- *B : tempo rapide, nuance forte, unisson énergique dans le grave (tout l'orchestre sauf le violon solo).*

15. Consultable sur le site Musique Prim, Ibid., et sur le site de la Philharmonie de Paris par Eduthèque (rubrique Guides d'écoute), Ibid. Les minutages indiqués sont ceux de l'enregistrement disponible sur Musique Prim.
16. Au besoin, on peut ralentir la diffusion de l'extrait en utilisant le logiciel Audacity.
17. Cf. note 8.
18. De nombreuses interprétations sont disponibles, dont les tempi peuvent varier sensiblement. En choisir une qui ne soit pas trop lente, afin que sa durée en permette une écoute globale. Dossier sur L'été consultable sur le site de la Philharmonie de Paris par Eduthèque (rubrique Dossiers pédagogiques/Musique et nature), Ibid.

La mise en mouvement tire parti de l'alternance de ces épisodes, faciles à percevoir et propices à de premières évolutions qui en traduisent les contrastes. Au-delà de l'opposition calme/agité, les écoutes réitérées aident les élèves à affiner leur perception. Trois éléments peuvent être repérés : deux à entendre simultanément dans les épisodes A (phrases du violon solo et rythme récurrent d'accompagnement), le troisième dans les épisodes B (« tonnerre »).

Exemples de gestes observés sur ces trois éléments :

- solos de violon : ample mobilisation des bras, en un dessin qui suit celui de la mélodie vers l'aigu ou le grave,
- rythme récurrent : petits déplacements en pas chassés,
- tonnerre : piétinement énergique en tournant sur place.

Un échange permet de partager les impressions, de s'approprier collectivement certains gestes, d'en vérifier par l'écoute le lien avec les éléments musicaux.

Il est alors possible de construire une organisation musique/mouvement en fixant avec les élèves une répartition des rôles, selon l'une des diverses configurations possibles (trois groupes, soit un pour chaque élément ; deux groupes pour les deux éléments des épisodes A, toute la classe pour les épisodes B ; différents solistes pour le violon à chaque épisode A, etc.)

Écoute et représentation graphique

Par leur dimension visuelle, les traductions graphiques d'événements sonores sont susceptibles d'apporter un appui efficace à la perception des extraits musicaux et à la compréhension de leur structure. Si certains musicogrammes peuvent être directement proposés par l'enseignant pour étayer l'écoute, on s'intéresse ici aux productions élaborées par les élèves. Chercher à traduire graphiquement ce qu'on a entendu (par exemple, une formule mélodique, une succession ou une superposition de motifs, des entrées décalées de voix ou d'instruments, les différentes parties d'un morceau, etc.) oblige à s'interroger à la fois sur les caractéristiques des éléments musicaux perçus et sur leur organisation dans le temps. L'élève développe ainsi une écoute progressivement plus attentive, active et analytique. Du graphisme spontané au graphisme retravaillé, de l'essai individuel à la réalisation collective, de l'évocation très imagée au codage plus abstrait, des productions très diverses peuvent voir le jour. Toutes sont le résultat d'une situation pédagogique conduisant l'élève à écouter, chercher, imaginer, partager.

Exemple n° 8

Percevoir et décrire une succession d'événements sonores, en imaginer une représentation graphique.

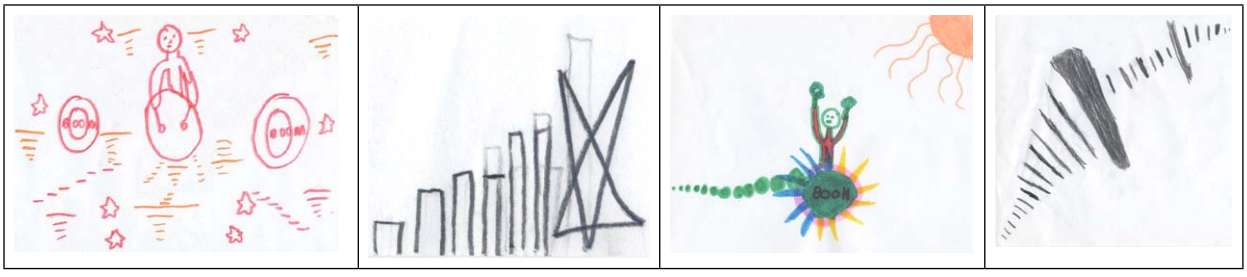
Dvorak – Symphonie n° 9 « *Du Nouveau Monde* » – Largo[19] (du début à 1'13).

L'activité proposée est à mettre en perspective avec celles présentées en exemples n° 1 et n° 2. Visant d'abord uniquement la perception/traduction graphique du crescendo et du roulement de timbale, elle peut s'élargir dans un deuxième temps – ou au cycle 3 – au fragment suivant (cordes et énoncé du thème au cor anglais).

- Écoutes répétées (du début à 0'32) et essais graphiques individuels[20] avec la consigne de tracer sur une feuille[21] ce qui a été entendu : on offre ainsi aux élèves l'opportunité de faire état de leur perception du sonore par un autre chemin que celui de l'expression verbale.
- Échanges sur les productions et réécoutes. Dans un premier temps, la confrontation des propositions et les retours à l'écoute de l'extrait musical permettent de partager la perception des éléments sonores les plus significatifs (l'œil aide l'oreille). Dans un second temps, on s'intéresse aux éléments sonores absents des propositions graphiques ou évoqués de façon imprécise. Des questions émergent : combien y a-t-il d'accords avant le roulement de timbale ? comment traduire la succession des moments musicaux (chronologie sonore/sens de l'écriture) ? comment indiquer les éléments sonores simultanés (espace de la feuille, horizontalité/verticalité) ? etc.
- Poursuite de l'élaboration des musicogrammes (*a priori* en petits groupes), étayée par des réécoutes de l'extrait : chercher à améliorer la traduction graphique de la musique oblige à affiner l'écoute. Cette phase s'achève par un temps qui, rassemblant le visuel et l'auditif, permet d'écouter une dernière fois l'extrait musical, les musicogrammes facilitant le suivi, voire l'anticipation, de la musique.

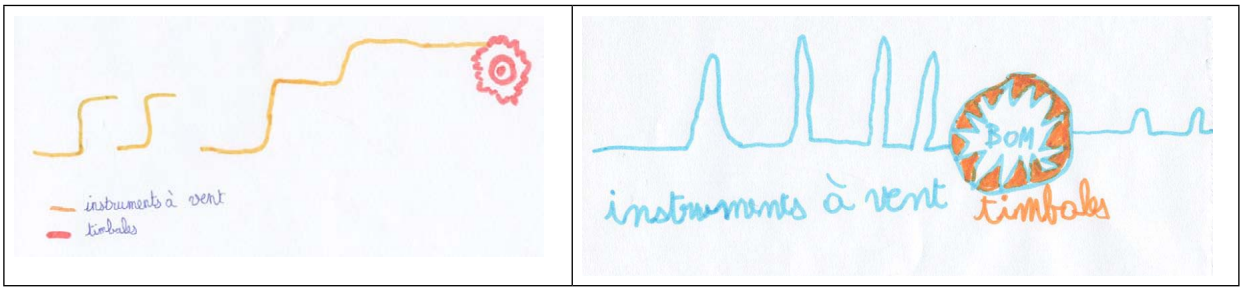
Exemples de productions recueillies :

Cycle 2 : premiers essais qui, tous, donnent à voir l'éclat constitué par l'aboutissement du crescendo et le roulement de timbale, soit de façon imagée (une étoile, le timbalier), soit par un codage abstrait (épaisseur du trait). Aucun instrument autre que la timbale n'est évoqué. Le premier exemple ne prend pas en compte la chronologie des événements, mais les trois suivants figurent le déroulement du crescendo.



19. Cf. notes 4 et 5.
20. Il ne s'agit pas de dessiner ce que l'on imaginerait à partir de la musique, mais de représenter graphiquement les éléments sonores repérés.
21. L'utilisation de la couleur n'a rien d'obligatoire. Elle est néanmoins bienvenue dès lors que les élèves en font la demande, ce qui est très fréquent. Elle apporte alors des possibilités supplémentaires de codage (couleurs dévolues à certains instruments, par exemple).

Cycle 2 : productions élaborées collectivement à la suite des précédentes, en cherchant à indiquer le rôle des instruments à vent (paliers de crescendo, accords successifs). La nécessité de schématiser et de légender apparaît.



Cycle 3 : les accords sont représentés comme des blocs sonores s'intensifiant (crescendo) et le codage fait apparaître le deuxième fragment (cordes auxquelles se superpose l'énoncé du thème au cor anglais). La structure de l'extrait musical devient lisible.

Consolidation et prolongements

En fin de séance, après les échanges et expérimentations pratiques de la phase d'approfondissement, le retour à l'écoute globale de l'extrait musical étudié est essentiel : il permet à l'élève de rassembler mentalement tout ce qu'il a découvert, d'en bénéficier pour mieux percevoir, de conjuguer écoute sensible et écoute analytique. Ce moment d'aboutissement et de synthèse – éventuellement complété élève par une écoute librement prolongée de l'extrait, en fonction des envies et des capacités des élèves – est aussi l'occasion de fixer le vocabulaire spécifique, d'élaborer une trace simple[22] dont le musicogramme constitue une des possibilités[23], de préciser les références de l'œuvre et de la situer dans son contexte.

Divers prolongements peuvent être ultérieurement envisagés :

- réécouter pour le plaisir et pour inscrire durablement l'extrait musical dans le patrimoine culturel de l'élève ;
- comparer avec d'autres œuvres ;
- inventer une musique en réinvestissant les éléments de langage musical récemment acquis ;
- construire un lien avec d'autres activités (choisir une des musiques étudiées pour illustrer un poème, accompagner un diaporama ou un petit film réalisé en classe, etc.) ;
- poursuivre la découverte de l'œuvre, du compositeur, du style, de l'époque dans le cadre d'une sortie au concert.

22 Cf. Mémoire des apprentissages dans la fiche L'écoute : Principes de mise en œuvre.
23 À l'instar des représentations graphiques permettant de garder la mémoire d'une chorégraphie.

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Éducation musicale

L'écoute

L'écoute : Principes de mise en œuvre

> *« Prenant en compte la sensibilité et le plaisir de faire de la musique comme d'en écouter, l'éducation musicale apporte les savoirs culturels et techniques nécessaires au développement des capacités d'écoute et d'expression.*[1]
> *Par le travail de la perception, celui de l'écoute de la musique, les élèves développent leurs capacités à percevoir des caractéristiques plus fines et des organisations plus complexes de la musique ; ils apprennent à identifier des relations, des ressemblances et des différences entre plusieurs œuvres ; ils acquièrent des repères structurant leur culture artistique et apprennent à s'y référer ; ils découvrent peu à peu que le goût est une notion relative et, dépassant progressivement leur seule immédiate émotion, développent leur esprit critique en exprimant des avis personnels.*[2] »

Enjeux

Écouter s'apprend, se cultive et s'affine au fil du temps. Dans son environnement quotidien, l'enfant se trouve confronté à de multiples sollicitations sonores et à des univers musicaux de natures diverses. L'éducation musicale l'accompagne dans l'approche de ces réalités et lui permet de développer une perception progressivement affinée, critique et curieuse.

À l'inverse d'une posture passive où l'enfant subirait l'environnement sonore, l'activité d'écoute l'amène à construire peu à peu une capacité à analyser et à comprendre le fait musical. Exerçant sa concentration et son attention au monde sonore, l'élève apprend à discerner et discriminer les sons, puis à les décrire. Il repère leur origine, leur forme, leur organisation dans le temps et l'espace. Il s'empare ainsi d'éléments de compréhension du langage musical, dont il pourra jouer à son tour lors des situations de production.

L'écoute d'œuvres doit favoriser l'exploration d'univers musicaux diversifiés. En cela, elle permet à l'élève de développer une sensibilité ouverte, prenant en compte l'altérité. De découvertes en comparaisons, il construit peu à peu un ensemble de références culturelles qui étayent sa capacité à choisir et à argumenter.

1. Éducation musicale, cycle 2, BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015.
2. Ibid., cycle 3.

Situations d'écoute

En fonction des besoins des élèves, du contexte de l'école, des projets en cours, différentes démarches d'écoute peuvent être mises en œuvre.

Nourrissant le Parcours d'éducation artistique et culturelle, les opportunités de rencontres avec des musiciens ou d'**écoute en situation de concert** sont à saisir : la découverte d'une œuvre dans le cadre du spectacle vivant constitue une expérience particulièrement précieuse, bien souvent fondatrice pour le futur mélomane.

L'environnement sonore peut fournir un objet d'étude. S'il ne permet pas d'aborder la question de l'organisation des sons, il a en revanche toute sa place pour permettre à l'élève de s'exercer à la discrimination auditive et à la description. En classe, les occasions d'une telle écoute sont nombreuses et peuvent faire l'objet de gestes pédagogiques récurrents, au gré des opportunités : par exemple, attirer l'attention sur un son inhabituel et prendre le temps de l'écouter jusqu'à ce qu'il disparaisse, percevoir et décrire les bruits de la classe, de l'école, de la ville.[3]

Quant à l'**écoute d'extraits musicaux en classe**, elle peut investir un large éventail de situations, de la proposition « coup de cœur », conçue simplement comme un temps partage, jusqu'aux séances consacrées à une étude approfondie. Dans ce dernier cas, l'élève est impliqué dans une démarche d'écoute active qui sollicite l'expression verbale, graphique ou corporelle, qui tire parti des interactions entre *percevoir* et *produire*, et qui peut constituer un support de création.

Préparer une séance d'écoute musicale, c'est choisir parmi ces différentes démarches celle qui semble la plus adaptée au regard de l'objectif d'apprentissage visé et de l'extrait musical repéré. Loin de se limiter à une approche unique, l'enseignant favorise la combinaison de plusieurs stratégies pédagogiques, laquelle s'avère souvent très pertinente. Par exemple, le repérage de mouvements mélodiques pourra, dans un premier temps, faire appel au geste, puis se poursuivre avec une représentation graphique.

La mise en œuvre réussie d'une séance d'écoute est corrélée à quelques principes incontournables énumérés ci-après, dont dépend largement la qualité d'écoute et de concentration des élèves.

Conditions préalables

- Choisir un matériel permettant une diffusion de qualité et un déplacement aisé dans la durée de l'extrait musical choisi ; l'installer de manière à ce que chaque élève perçoive correctement la source sonore ; veiller au réglage du volume sonore : mal paramétré (trop fort ou, à l'inverse, mettant les élèves dans l'obligation de tendre l'oreille), il nuit à la perception et devient facteur de fatigabilité.
- En cas d'utilisation de fichiers compressés (mp3), porter une attention au taux de compression numérique utilisé, une bonne reproduction sonore nécessitant la qualité la plus fine (320 Kbits/s).

3. Cf. *Écoute, écoute, Invitation à l'écoute, Éveil à l'environnement sonore*, publication SCEREN, 2008.

- Veiller au confort d'installation des élèves et à leur disponibilité. À cet égard, des rituels préalables aux séances d'écoute peuvent être au besoin instaurés pour favoriser la concentration. Il s'agit, à l'instar de la préparation vocale avant une séance de chant, de favoriser une première mobilisation des sens – ici, particulièrement de l'ouïe – en attirant par exemple l'attention des élèves sur certains faits sonores (petits bruits dans la classe ou dehors) ou en mettant en œuvre des jeux d'écoute simples. La concentration d'écoute n'est aucunement incompatible avec l'expression spontanée des ressentis : marquer légèrement la pulsation, par exemple, aidera certains élèves à percevoir le mouvement de la musique.
- Dans l'emploi du temps, les plages réservées aux activités d'écoute doivent s'inscrire dans la régularité, sans que cela ne s'oppose pour autant à la souplesse nécessaire pour répondre à des besoins pédagogiques spécifiques ou à des opportunités d'écouter de la musique dans le cadre du spectacle vivant.

Choix du répertoire

La constitution du répertoire s'appuie sur le projet pédagogique annuel de la classe, idéalement mis en perspective avec le *Parcours d'éducation artistique et culturelle* de l'élève tout au long de sa scolarité. Il ne s'agit pas de figer une programmation, mais d'adapter les propositions d'écoute aux contextes pédagogique et culturel de l'école. Le choix des œuvres doit prendre en compte les critères suivants :

- **la diversité :** musique savante occidentale et extra-occidentale ; musique populaire ; musique traditionnelle ; musiques d'hier et d'aujourd'hui ; etc. ;
- **l'accessibilité et la progressivité :** s'assurer de la présence d'éléments musicaux aisément repérables par tous lors de la première approche, l'écoute pouvant ultérieurement faire appel à des situations plus complexes, notamment par comparaison d'œuvres, dans la suite de la séquence ;
- **la musicalité :** éviter les pièces dites pédagogiques (les morceaux « faits pour ») et leur préférer des œuvres musicales dont la qualité artistique est pleinement pertinente pour l'appropriation d'esthétiques variées.

Dans le cadre des démarches d'écoute active, les pièces brèves ou les extraits d'œuvres d'une durée ne dépassant pas une à deux minutes sont à privilégier. Des temps d'écoute plus longs sont possibles dès lors que les élèves sont familiarisés avec une œuvre et qu'ils y trouvent le plaisir de la redécouverte.

Définition des objectifs

L'objectif d'écoute de chaque séquence doit être clairement identifié en fonction des compétences visées et de l'œuvre choisie. Différents types de repérage sont possibles :

- ceux qui relèvent de grandes catégories (musique vocale, musique instrumentale), de types de formations (soliste, petits effectifs, grands ensembles vocaux ou instrumentaux), de genres et de formes (opéra, symphonie, musique descriptive, etc.), ou encore de périodes historiques et d'aires géographiques ;
- ceux qui relèvent du matériau sonore : nuances, tempo, timbres, registres, etc. ;
- ceux qui relèvent de l'organisation du matériau sonore : récurrence d'un motif mélodique ou rythmique, présence d'un refrain, procédé d'accumulation, superposition de plans sonores, etc.

Modalités d'appropriation

Un questionnement ouvert : il est nécessaire de guider l'écoute. Néanmoins, la phase de découverte doit laisser aux élèves la possibilité d'exprimer spontanément leurs ressentis et d'effectuer un repérage libre des éléments qui leur paraissent les plus marquants. Une première consigne ciblant directement, par exemple, l'identification d'instruments restreindrait le champ d'écoute, au détriment d'une perception ouverte sur l'ensemble des aspects sonores. Au fur et à mesure des écoutes successives, l'enseignant adapte les consignes en fonction des réactions qui émergent. Il oriente peu à peu les échanges pour approfondir l'analyse des éléments qu'il a ciblés au regard de ses objectifs.

Des écoutes réitérées : c'est en se familiarisant avec l'œuvre que la perception s'affine. Les écoutes successives permettent en effet de confirmer et de préciser la nature des premiers éléments perçus, puis d'en identifier d'autres. Pour cela, il est indispensable de faire entendre plusieurs fois chaque fragment étudié, ou encore tout l'extrait en fonction du repérage visé. Lors des échanges, l'enseignant veille à ce que les perceptions donnent lieu à des formulations très explicites et précises qui, tout en valorisant les connaissances intuitives, guident les élèves vers l'appropriation d'un lexique spécifique.

Une interaction constante entre perception et production : toute démarche d'écoute nécessite de mettre l'élève en situation d'expérimenter par la pratique les différentes composantes musicales repérées. Pour ce faire, l'enseignant propose des situations de production sous différentes formes, qu'elles soient vocales, corporelles, instrumentales, graphiques. Par exemple :

- les réactions ou les sollicitations du corps qui se traduisent par des gestes ou des déplacements sont un moyen pour l'élève de vivre un rythme, un phrasé, une nuance. L'enseignant s'en saisit pour construire avec l'ensemble de la classe une analyse sensible de l'œuvre ;
- la reproduction avec la voix, les percussions corporelles ou un petit instrumentarium permet d'ancrer par la sensation quelques éléments mélodiques ou rythmiques simples, de se les approprier et d'en jouer ;
- la représentation graphique est aussi un moyen de traduire visuellement l'organisation des sons dans l'espace et dans le temps. Il s'agit de premiers codages (musicogrammes) qui serviront à jouer et/ou à inventer.

Des écoutes comparatives : intuitive ou délibérée, la comparaison est un outil essentiel pour la construction des capacités d'écoute. Elle sollicite la mémoire et l'enrichit de nouveaux repères. Elle amène l'élève à questionner différences et ressemblances, à identifier des répétitions ou des variations, à repérer des contrastes. Les démarches mises en œuvre s'appuient sur différentes situations d'écoute comparative :

Lexique pour l'éducation musicale

- comparaison d'éléments sonores : il est judicieux de viser dans un premier temps la perception de grands contrastes (d'intensité, de vitesse, de hauteurs, de timbre), avant d'aborder des différenciations plus fines ;
- comparaison d'esthétiques différentes : c'est un moyen de percevoir et de définir à la fois les particularités et les invariants repérables dans les champs musicaux abordés. Par exemple, chercher les points communs et les différences entre un chœur traditionnel bulgare et un chœur d'opéra de Verdi, ou entre un gamelan balinais et un brass band, etc ;
- comparaison d'interprétations : c'est l'occasion de s'interroger sur les choix musicaux des interprètes et sur les caractères expressifs qui en découlent. Ce travail fin d'écoute permet de nourrir l'interprétation des chants travaillés en classe ou des créations en cours d'élaboration.

Mémoire des apprentissages

Après avoir perçu, discriminé et nommé les éléments sonores, après avoir situé dans le temps et dans l'espace l'œuvre écoutée, après en avoir défini sa fonction ou son usage, en garder une trace, même très simple, permet de consolider et d'entretenir la mémoire des apprentissages. Pour l'élève, conserver la mémoire des écoutes – quelle que soit la modalité de mémorisation choisie – revêt une importance particulière au regard de la nature éphémère du fait musical.

Concernant le répertoire, plusieurs possibilités sont à envisager, non exclusives les unes des autres : la « carte d'identité » de l'œuvre écoutée avec éventuellement une place réservée aux remarques personnelles, un musicogramme, l'affichage de la liste des œuvres écoutées en classe à l'instar de la liste de poésies, l'inscription dans une frise d'histoire des arts, etc. Si l'aménagement de la salle de classe s'y prête, l'installation d'un « coin écoute », à l'exemple du « coin bibliothèque », offre des opportunités d'écoute autonome.

Le lexique spécifique – autrement dit, les mots pour parler de la musique – peut, en fonction du niveau de classe, faire l'objet d'une boîte à mots, d'une collection, de définitions, d'illustrations, etc.

Et si on réécoutait… Pour entretenir le souvenir des œuvres et de l'expérience vécue, l'enseignant veille à proposer de temps en temps l'écoute d'un extrait précédemment étudié. Sollicitant sa mémoire musicale, l'élève anticipe et retrouve ses passages préférés, découvre un élément nouveau, telle une surprise sonore qui attise sa curiosité. La mémoire se cultive par le plaisir que procure la connaissance de plus en plus intime de l'œuvre. Ainsi, la construction de souvenirs sonores personnels contribue à forger l'identité musicale de l'enfant, concourt au développement de sa sensibilité et élargit ses références culturelles.

Références bibliographiques et sitographiques

Site Musique Prim.

Ressources de la Philharmonie de Paris par Eduthèque.

Écoute, écoute, Invitation à l'écoute, Éveil à l'environnement sonore, publication SCEREN, 2008.

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

Fiche n°1 : création d'un accompagnement sur une chanson et interprétation originale grâce au *Soundpainting*

Qu'est-ce que le *Soundpainting* ?

Accéder au site officiel du Soundpainting

Le *Soundpainting* est un langage gestuel de composition en temps réel créé par Walter Thompson en 1974 pour les musiciens, les danseurs, les acteurs, les techniciens des lumières et du son, c'est-à-dire tous les artistes dont l'art peut être improvisé. Le langage comporte actuellement plus de 1 500 signes.

Règles importantes

- Toujours donner une consigne dans cet ordre : Qui, quoi, comment, quand ?
- Règles de base :
  - Il n'y a pas d'erreur en *Soundpainting* !
  - Ne pas se dérober : assumer ce que l'on fait.
  - Si on ne voit pas la consigne, on continue avec ce que l'on fait et on rattrape sur le signe suivant.

Intérêt pédagogique et artistique

- La création n'est pas imposée par le professeur : ce sont les propositions des élèves qui permettent la réalisation. Grâce aux gestes initiés par le *Soundpainter* (élève ou professeur), les élèves sont eux-mêmes créateurs.
- Le choix de l'accompagnement vient des propositions des élèves (mise en valeur de l'écoute, de la coopération, du respect de l'autre, du travail individuel et de groupe).
- À partir d'un petit réservoir de gestes connus, un élève peut diriger les autres : mise en valeur de ses compétences et choix artistiques (mise en situation dans le rôle de *Soundpainter*, compositeur en temps réel).
- Chaque séance peut permettre une nouvelle création originale et unique.
- Notions abordées : travail rythmique, carrure, répétition, boucles, exploration de nouvelles sonorités permettant une meilleure maîtrise vocale dans un contexte polyphonique, soliste/groupe, travail sur la voix, le souffle, l'articulation, la mémorisation, etc.

Démarche

- Recherche de sons pouvant accompagner le chant : rythmes mis en boucle comme un ostinato (chaque rythme est individuel : recherche de l'autonomie, mise en valeur du travail personnel de l'élève et capacité à tenir une partie dans un contexte polyphonique).
- La seconde étape consiste à faire différents groupes afin de réaliser le chant à plusieurs voix (les paroles chantées + un ou plusieurs accompagnements). Chaque élève ayant appris toutes les voix, il sera capable de se situer dans le groupe. Le chant devient polyphonique.
- Une fois le chant et les accompagnements connus de tous, il est possible de laisser un élève diriger. Comme un véritable chef d'orchestre, il pourra réaliser son interprétation personnelle du projet musical : à tout moment et grâce aux gestes, il pourra intervertir les groupes, les « geler », ajouter des passages solistes, modifier le volume, accélérer le tempo, donner un rôle de soliste à un camarade, etc. Chaque création sera unique.
- Ainsi, dans cette proposition de création, le *Soundpainting* s'intègre parfaitement dans les compétences n° 3 du socle, « explorer, imaginer et créer » puisqu'il permet « *d'imaginer l'organisation de différents éléments sonores* » et oblige les élèves à « *faire des propositions personnelles lors de moments de créations, d'invention et d'interprétation* » qui seront mises en valeur et reprises par le groupe-classe.

Exemple

La vidéo intitulée « Accompagnement chanson en SP » présente un travail préparatoire dirigé par le professeur et une interprétation d'une élève sur le chant *Le chat botté* de Thomas Fersen.

Tout d'abord, le professeur demande quelques sons (sons frappés dans les mains et sons soufflés) sous forme de boucles (minimalisme) afin de créer un accompagnement pour la chanson. Chaque boucle est mise en mémoire puis il recherche une proposition intéressante parmi celles des élèves afin que leur boucle soit reprise par le groupe en entier et devienne la nouvelle mémoire utilisable dans la chanson. Dans notre exemple, deux mémoires sont apprises par le groupe (mémoire 1 = rythme frappé et mémoire 2 = rythme soufflé). Remarque : il est conseillé de revoir chaque mémoire afin de vérifier le bon apprentissage des élèves.

Enfin, le professeur laisse la place à une élève qui va utiliser les mémoires et le chant appris précédemment (désigné par le geste : palette 1). Tel un chef d'orchestre, elle met ses camarades debout puis réalise une interprétation personnelle et unique du projet musical : tout d'abord une introduction frappée dans les mains et jouée à la guitare, mise en place de l'ostinato rythmique soufflé puis début du chant.

Enfin, inversion des groupes et tenue avant le refrain.

Gestes de *Soundpainting* utilisés (termes officiels de *Soundpainting* entre parenthèses)

FAMILLE « QUI » (*WHO ?* »)	FAMILLE « QUOI » (« *WHAT ?* »)	FAMILLE « COMMENT » (« *HOW ?* »)	FAMILLE « QUAND » (« *WHEN ?* »)
Tout le monde (*Whole group*)	Se mettre debout (*Stand up*)	Potentiomètre de volume (*Volume fader*)	Maintenant (*Play*)
Groupes 1 et 2 (*Groups 1 and 2*)	Boucle (*Minimalism*)	En frappant dans les mains (*With clapping*)	Arrêter (*Stop*)
Toi (*You*)	Ceci est la mémoire 1 ou 2... (*This is memory 1 or 2...*)	Avec bruits d'air (*With air sounds*)	
Le reste du groupe (*Rest of group*)	Jouer la mémoire 1 ou 2... (*Memory 1 or 2...*)	Potentiomètre de vitesse (*Tempo fader*)	
Chanteur (*Singer*)	Palette (*Palet*)		**MODES**
Famille des cordes (*Strings*)	Se synchroniser (*Synchronise*)		Mode individuel (*Point to point*)
	Continuer (*Continue*)		
	Devient Soundpainter (*To be Soundpainter*)		
	Inverser (*Crossover*)		
	Geler (*Freeze*)		

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Éducation musicale

La création

Fiche n°2 : réaliser un échauffement vocal grâce au *Soundpainting*

Qu'est-ce que le Soundpainting ?

Accéder au site officiel du Soundpainting

Le *Soundpainting* est un langage gestuel de composition en temps réel créé par Walter Thompson en 1974 pour les musiciens, les danseurs, les acteurs, les techniciens des lumières et du son, c'est-à-dire tous les artistes dont l'art peut être improvisé. Le langage comporte actuellement plus de 1 500 signes.

Règles importantes

- Toujours donner une consigne dans cet ordre : Qui, quoi, comment, quand ?
- Règles de base :
  - Il n'y a pas d'erreur en *Soundpainting* !
  - Ne pas se dérober : assumer ce que l'on fait.
  - Si on ne voit pas la consigne, on continue avec ce que l'on fait et on rattrape sur le signe suivant.

Intérêt pédagogique et artistique

- L'échauffement vocal est indispensable avant le travail sur le chant proprement dit. Il permet à l'élève de se familiariser avec sa voix, de faire progresser sa technique et son écoute mais également de prendre confiance en lui dans le contexte du groupe.
- Grâce aux gestes de *Soundpainting*, l'élève échauffe sa voix à son rythme, sans réelle contrainte puisqu'il « se prend au jeu » de respecter les gestes. L'association son-geste (que l'élève peut pratiquer lui-même) lui permet de prendre confiance et d'éviter d'entretenir une mauvaise image personnelle (l'éternelle idée : « je chante faux » qui le décourage).
- Pratiqués régulièrement, ces exercices permettent des progrès rapides chez tous les chanteurs.
- Ces gestes permettent également de complexifier rapidement les exercices afin d'affiner le travail vocal et l'écoute de chaque élève. ex : polyphonie mélodique et/ou rythmique, élargissement de l'ambitus, etc.
- Les élèves connaissent les gestes, peuvent venir eux-mêmes diriger le groupe et proposer leurs exercices personnels.

- Le groupe-classe est très attentif pendant l'échauffement car toutes les consignes se font uniquement avec des gestes, sans parler. Les élèves suivent des consignes «ludiques» et travaillent sans s'en apercevoir.
- Notions abordées : souffle, voix, bouche ouverte et fermée, glissando, hauteurs (aigu, médium, grave), nuances, unisson/polyphonie, soliste/groupe, travail rythmique, exploration de nouvelles sonorités permettant une meilleure maîtrise vocale dans un contexte polyphonique, articulation...

Démarche

La démarche suivante propose de développer progressivement l'articulation du souffle puis de passer à la voix tout en conservant une attention constante des élèves. Le travail se fait en deux étapes qui s'enchaînent sans parler : d'abord un travail sur le souffle puis sur la voix.

Travail sur le souffle

Pour calmer et concentrer le groupe, on commence par des tenues assez longues. Remarque : les élèves ne doivent pas être en difficulté. Ils respirent calmement et reprennent leur souffle silencieusement afin de recommencer leur son le plus discrètement possible. Rechercher l'unité et la détente. Ensuite, afin de dynamiser le souffle (et les élèves), on demande des rythmes rapides et saccadés, sans tempo précis. Chaque élève réalise les siens, à son rythme et en fonction de sa technique. Puis un travail plus rythmique (rappelant le beat box) permet, encore une fois, à chaque élève de proposer une cellule qu'il maîtrise (mise en valeur de ses capacités). Afin d'avoir une attention de chaque instant, ne pas hésiter à réaliser des arrêts, des accélérations, ralentissements, variations de nuances, etc. La boucle d'un élève peut être également choisie et le groupe se synchronise sur celle-ci.

Travail sur la voix

Pour réveiller progressivement la voix, commencer de préférence avec des glissandi sur une amplitude croissante. Puis des notes tenues qui monteront progressivement à chaque geste. Afin de développer l'écoute, les élèves peuvent se synchroniser sur un unisson puis on peut rechercher une harmonisation vocale : travail de la polyphonie et de l'écoute collective/savoir situer sa voix dans le collectif (demande un groupe un peu expérimenté).

Ainsi, la pratique du *Soundpainting* dans un échauffement vocal s'inscrit dans les attendus de fin de cycle 3 intitulés « Identifier, choisir et mobiliser les techniques vocales et corporelles au service du sens et de l'expression » ainsi que « Explorer les sons de la voix et de son environnement, imaginer des utilisations vocales, créer des organisations dans le temps d'un ensemble de sons sélectionnés ».

Exemple

La vidéo intitulée « Échauffement vocal SP » présente un échauffement vocal dirigé par le professeur. Il peut être réalisé également par un élève.

Après avoir mis les élèves debout en position de chant, le professeur demande des souffles longs afin de travailler sur une respiration calme et détendue. Le volume est modifié régulièrement. Pour dynamiser l'articulation, il demande des sons pointillistes, rapides et articulés. Chaque élève réalise les siens en fonction de sa technique vocale. Possibilité de diriger quelques accents (« pêches ») pour travailler l'articulation. Afin de conserver une attention constante, le *Soundpainter* « gèle » le son à plusieurs reprises, demande aux élèves de se synchroniser…

Pour l'échauffement de la voix, le *Soundpainter* commence par des sirènes pour augmenter progressivement l'ambitus des voix des élèves. Puis une recherche plus approfondie du timbre est effectuée sur des notes longues, bouche ouverte et fermée. Une attention et une écoute particulières sont indispensables lors de la synchronisation qui aboutira, avec de l'habitude, à un unisson collectif. Progressivement, le *Soundpainter* entraîne les voix vers l'aigu comme dans un échauffement traditionnel. Un travail en polyphonie et/ou d'harmonisation est réalisé en divisant la classe en deux groupes.

Gestes de *Soundpainting* utilisés (termes officiels de *Soundpainting* entre parenthèses)

FAMILLE « QUI » (*WHO ?* »)	FAMILLE « QUOI » (« *WHAT ?* »)	FAMILLE « COMMENT » (« *HOW ?* »)	FAMILLE « QUAND » (« *WHEN ?* »)
Tout le monde (*Whole group*)	Se mettre debout (*Stand up*)	Potentiomètre de volume (*Volume fader*)	Maintenant (*Play*)
Groupes 1 et 2 (*Groups 1 and 2*)	Note longue, note tenue (*Long tone*)	Potentiomètre de vitesse (*Tempo fader*)	Arrêter (*Stop*)
	Monter/descendre d'un ton ou un demi ton (*Pitch up/down*)	Potentiomètre de bouche ouverte (*Open mouth fader*)	
	Se synchroniser (*Synchronize*)	Avec bruits d'air (*With air sounds*)	
	Boucle (*Minimalism*)	Avec la voix (*With voice*)	
	Pêche (*Hit*)		
	Continuer (*Continue*)		
	Pointillisme (*Pointillism*)		
	Inverser (*Crossover*)		
	Geler (*Freeze*)		
	Bégayer (*Stab freeze*)		
	Faire un silence précis (*Silence freeze*)		
	Harmoniser (*Harmonize*)		

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Éducation musicale

La création

Fiche n°3 : création d'une mise en scène originale sur un extrait d'opéra grâce au Soundpainting

Qu'est-ce que le *Soundpainting* ?

Accéder au site officiel du Soundpainting

Le *Soundpainting* est un langage gestuel de composition en temps réel créé par Walter Thompson en 1974 pour les musiciens, les danseurs, les acteurs, les techniciens des lumières et du son, c'est-à-dire tous les artistes dont l'art peut être improvisé. Le langage comporte actuellement plus de 1 500 signes.

Règles importantes

- Toujours donner une consigne dans cet ordre : Qui, quoi, comment, quand ?
- Règles de base :
  - Il n'y a pas d'erreur en *Soundpainting* !
  - Ne pas pas se dérober : assumer ce que l'on fait.
  - Si on ne voit pas la consigne, on continue avec ce que l'on fait et on rattrape sur le signe suivant.

Intérêt pédagogique et artistique

- Autonomie des élèves : après un apprentissage des gestes de Soundpainting sur le mouvement, les élèves ont pour objectif de réaliser eux-mêmes une mise en scène originale en groupe (mise en valeur de leur travail, répartition des rôles, direction et choix du groupe, interprétation, etc.).
- Relation et synchronisation entre la musique et le mouvement.
- Découverte et appréhension originale d'une œuvre du répertoire.
- Apprentissage du vocabulaire de l'opéra (et du théâtre) renforcé par les gestes.
- Création originale et unique de chaque groupe et de chaque élève.
- Notions abordées : synchronisation musique/mouvement, vocabulaire de l'opéra, interprétation d'une œuvre du répertoire, composition en temps réel, maîtrise du langage du Soundpainting, maîtrise du corps et du mouvement, changement de tempo, rupture rythmique, etc.

Démarche

- Découverte et analyse d'un extrait d'opéra ou de comédie musicale (musique, personnages, caractère, etc.). Les caractéristiques repérées devront être réinterprétées par les élèves.
- Apprentissage d'un répertoire de gestes de *Soundpainting* permettant une composition en mouvement (sans le son). Les élèves pourront choisir, en fonction de leurs besoins les gestes qui leur seront utiles. (Ceux-ci sont mis en parallèle avec le vocabulaire du théâtre comme « cour, jardin, lointain, le plateau, les coulisses, etc. »).
- Les élèves se mettent en groupe, écrivent leur liste de gestes, déterminent leurs rôles (qui dirige, qui joue les personnages...) et un temps lors des deux séances suivantes est consacré au travail et aux divers conseils et corrections (grâce aux remarques du groupe-classe), à l'approfondissement des caractères des personnages en fonction de la musique, de la direction du *Soundpainter* pour guider ses partenaires...
- L'évaluation pourra se faire individuellement et par groupe sur plusieurs critères dont la cohérence, la progression de chaque élève dans le groupe, l'autonomie, la créativité, le rôle de chacun, l'originalité de l'interprétation, le respect des consignes, etc.
- Ainsi, lors de cette proposition de création, le *Soundpainting* s'intègre parfaitement dans les compétences n° 3 du socle commun, « explorer, imaginer et créer » puisqu'il permet de « faire des propositions personnelles lors de moments de créations, d'invention et d'interprétation ». De même, elle s'inscrira dans les objectifs attendus de fin de cycle 3 car l'élève pourra « développer sa sensibilité, son esprit critique et s'enrichir de la diversité des goûts personnels et esthétiques ».

Exemple

La vidéo intitulée « Mise en scène en SP » présente la mise en scène de l'Acte I scène 1 de *Don Giovanni* de Wolfgang Amadeus Mozart. Elle est réalisée par quatre élèves qui vont interpréter cinq rôles (Leporello, Don Giovanni, Donna Anna, Le Commandeur et le *Soundpainter* qui dirigera). Le choix du groupe s'est organisé ainsi : les élèves ont décidé de diviser le rôle du *Soundpainter* en deux parties : le premier deviendra Le Commandeur à la fin et Donna Anna le remplacera à la direction.

Les *Soundpainters* ont le rôle délicat de synchroniser leur direction avec la musique et les acteurs doivent mimer leur personnage et ses attitudes (notions qui seront évaluées).

Le premier *Soundpainter* demande à Leporello de se lever et de marcher sur toute la scène. Puis il donne la même consigne aux deux autres personnages (Don Giovanni et Donna Anna) mais les fait attendre. Ils ne se lèveront qu'à son signal de départ. Leporello fait les cent pas sur la scène en jouant son rôle. Le *Soundpainter* le dirige côté jardin et/ou cour, le fait stopper en fonction de la musique puis le fait se cacher alors que les deux autres personnages entrent sur scène. Le conflit les opposant est ponctué d'arrêts dirigés par le *Soundpainter*. Celui-ci prend ensuite la place du Commandeur et est remplacé par Donna Anna (qui quitte la scène dans l'opéra). S'en suit le combat entre Don Giovanni et le Commandeur qui se termine par la mort de celui-ci.

Gestes de *Soundpainting* utilisés (termes officiels de *Soundpainting* entre parenthèses)

FAMILLE « QUI » (*WHO ?* »)	FAMILLE « QUOI » (« *WHAT ?* »)	FAMILLE « COMMENT » (« *HOW ?* »)	FAMILLE « QUAND » (« *WHEN ?* »)
Toi (*You*)	Se mettre debout (*Stand up*)	Avec une violente intention (*With murderous intent*)	Maintenant (*Play*)
	Marcher (*To walk*)	Potentiomètre de ligne (*Line fader*)	Arrêter (*Stop*)
	La scène (*scene*)	Potentiomètre d'espace scénique (*Space fader*)	Attendre (*Wait*)
	Filet (*Fillet*)		
	Déplacements sur scène (*Directions*)		
	Geler (*Freeze*)		
	Bégayer-trembler (*Stab freeze*)		
	Se cacher (*to hide*)		
	Continuer (*Continue*)		
	Devient Soundpainter (*To be Soundpainter*)		
	Pêche (*Hit*)		

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Éducation musicale

La création

Fiche n° 4 : échauffement corporel grâce au *Soundpainting*

Qu'est-ce que le *Soundpainting* ?

Accéder au site officiel du Soundpainting

Le *Soundpainting* est un langage gestuel de composition en temps réel créé par Walter Thompson en 1974 pour les musiciens, les danseurs, les acteurs, les techniciens des lumières et du son, c'est-à-dire tous les artistes dont l'art peut être improvisé. Le langage comporte actuellement plus de 1 500 signes.

Règles importantes

- Toujours donner une consigne dans cet ordre : Qui, quoi, comment, quand ?
- Règles de base :
  - Il n'y a pas d'erreur en *Soundpainting* !
  - Ne pas se dérober : assumer ce que l'on fait.
  - Si l'on ne voit pas la consigne, on continue avec ce que l'on fait et on rattrape sur le signe suivant.

Intérêt pédagogique et artistique

- L'échauffement corporel est indispensable avant le travail vocal et/ou en début de journée ou de séance afin de mettre les élèves en condition d'attention et de travail. Il permet également à l'élève de se familiariser avec son corps, de se mettre en mouvement et de prendre confiance en lui dans le cadre d'un groupe-classe qui peut être intimidant.
- L'échauffement corporel en *Soundpainting* permet également à l'élève de progresser continuellement : les consignes étant assez « ouvertes », il y répond en fonction de ses possibilités personnelles, toujours avec un regard bienveillant de la part du *Soundpainter*. Au fur et à mesure de l'avancement du travail, celui-ci pourra approfondir certains exercices. Grâce aux gestes de *Soundpainting*, l'élève s'échauffe sans réelle contrainte puisqu'il « se prend au jeu » de respecter les consignes.
- Ces gestes permettent également de complexifier rapidement les exercices afin d'affiner le travail corporel de chaque élève. Exemple: élargissement des gestes, accélération, déplacements dans la classe, etc.
- Les élèves apprennent les gestes et peuvent venir eux-mêmes diriger le groupe et proposer leurs exercices personnels.

- Le groupe-classe reste très attentif pendant l'échauffement car toutes les consignes se font uniquement avec des gestes, sans parler. Les élèves suivent des consignes « ludiques » et travaillent sans s'en apercevoir.
- Notions abordées : différentes parties du corps, vitesse, souplesse, rythme, synchronisation, mouvement continu/saccadé, regard périphérique, écoute, silence, glissando, hauteurs du corps, soliste/groupe, exploration de nouvelles gestuelles, chorégraphie, etc.

Démarche

La démarche suivante propose de réaliser un « réveil corporel » progressif, toujours contrôlé par le *Soundpainter*.

- Le travail peut se faire en silence ou éventuellement accompagné d'une musique douce mais toujours avec des gestes et sans parler.
- Les consignes évoqueront des gestes lents pour réveiller le corps progressivement et éviter un mauvais mouvement. Faire très attention lorsque les élèves s'échauffent le cou (mouvement très lent et toute petite amplitude).
- Il faut conserver une attention constante de la part du groupe en le gelant régulièrement ou en modifiant un paramètre : vitesse, amplitude, hauteur du corps, etc.
- Une fois les premiers exercices de réveil effectués, il est possible de dynamiser le groupe-classe avec d'autres mouvements saccadés, des boucles en mouvement, de la percussion corporelle, etc.
- Ainsi, la pratique du *Soundpainting* dans un échauffement corporel s'inscrit dans les attendus de fin de cycle 3 intitulés « Identifier, choisir et mobiliser les techniques vocales et corporelles au service du sens et de l'expression » ainsi que dans les compétences du socle « Explorer, imaginer et créer », « Faire des propositions personnelles lors de moments de création, d'invention et d'interprétation ».

Exemple

La vidéo intitulée « Échauffement corporel en SP » présente un échauffement corporel dirigé par le professeur. Il peut être réalisé également par un élève.

Après avoir mis les élèves debout, le professeur enclenche le « mode mouvement » : tous les gestes suivants devront se faire en mouvement, sans son.

L'exercice commence avec des mouvements continus qui débutent par le bas du corps (les pieds) avec une vitesse lente et une petite amplitude. Puis, le *Soundpainter* fait remonter ce mouvement progressivement (genoux, hanches, ventre, bras, épaules et tête). Les élèves travaillent leur équilibre tout en se détendant et se réveillant progressivement, ils appréhendent la difficulté de conserver la même vitesse de mouvement tout en changeant la place de celui-ci sur le corps. Arrivé au niveau des épaules/bras, le *Soundpainter* augmente l'amplitude afin que le groupe s'étire, puis diminue à nouveau pour le cou (passage facultatif car sensible).

Pendant tout l'exercice, les élèves le font à leur rythme, en fonction de leur possibilité, juste guidés par des consignes très « ouvertes ». À tout moment, le *Soundpainter* immobilise le groupe (ou une partie) afin de conserver son attention.

Pour développer les mouvements, le *Soundpainter* utilise le *glissando* et le *shapeline* : les élèves suivent et interprètent ses mouvements. Ces exercices demandent beaucoup de concentration et de coordination.

Gestes de *Soundpainting* utilisés (termes officiels de *Soundpainting* entre parenthèses)

Remarque : toutes les consignes se font dans le mode mouvement (uniquement avec du mouvement, sans le son).

FAMILLE « QUI » (*WHO ?* »)	FAMILLE « QUOI » (« *WHAT ?* »)	FAMILLE « COMMENT » (« *HOW ?* »)	FAMILLE « QUAND » (« *WHEN ?* »)
Tout le monde (*Whole group*)	Se mettre debout (*Stand up*)	Bien (*Goodly*)	Maintenant (*Play*)
	Note longue (*Long tone*)	Potentiomètre de volume ou d'amplitude du mouvement (*Volume fader*)	Arrêter (*Stop*)
	Bégayer-trembler (*Stab freeze*)	Potentiomètre de vitesse (*Tempo fader*)	
	Geler (*Freeze*)	Potentiomètre de hauteur (*Pitch fader*)	
	Continuer (*Continue*)	Potentiomètre de hauteur du corps (*Body fader*)	**MODES**
			Mode mouvement (*Movement mode*)
			Glissando (*Glissando*)
			Ondulations (*Shapeline*)

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Éducation musicale

La création

Explorer, imaginer créer : Perspectives

Comment amener l'élève à explorer, imaginer, créer ? Comment envisager les étapes, les cheminements possibles ? La démarche utilise tout à la fois des matériaux sonores (à la fois objets et sujets), des signes (traces graphiques, gestes vocaux et instrumentaux, etc.) et des situations induisant la compréhension de celle-ci. Tous ces éléments se combinent au service de la création artistique. La manipulation de la matière sonore dans le cadre d'un projet de création implique nécessairement l'acceptation des errances et des résultats imprévisibles (mais parfois précieux). Elle convoque une double tension entre individuel/collectif, proposition/réalisation pour nourrir l'intention artistique. Comme dans toutes les activités de manipulation, l'élève, acteur entendu, explorateur du son, partagera le plaisir de jouer avec la matière sonore, seul ou avec les autres mais en s'impliquant cette fois dans la co-construction d'un projet artistique.

L'aller-retour entre le son et le geste, la musique est mouvement

Quand l'élève joue d'un instrument, utilise un corps sonore voire son propre corps comme instrument, il bouge pour produire. Puis il adapte son geste individuellement ou collectivement, la qualité de l'effet sonore étant directement liée au geste choisi et à la manière de l'effectuer.

Ces techniques vocales ou instrumentales se construisent par explorations et essais successifs, validés ou non par l'enseignant et/ou les autres élèves.

L'écoute d'un son, la production, l'imitation, la modification, l'expérimentation sont autant de cheminements qui permettent de s'affranchir du modèle.

Du son au signe et inversement, la musique s'écrit et se lit

Dans une traduction graphique de la musique, que sa lecture soit horizontale ou verticale, coder un son revient à relier un signe graphique à un son ou une succession d'événements sonores, mettre en espace ce qui est de l'ordre du temporel.

Les lectures interprétatives peuvent être très variées, le sens que l'élève donne au signe offre un espace de créativité dans son interprétation, une forme de liberté de lecture, une possibilité de traduction plurielle.

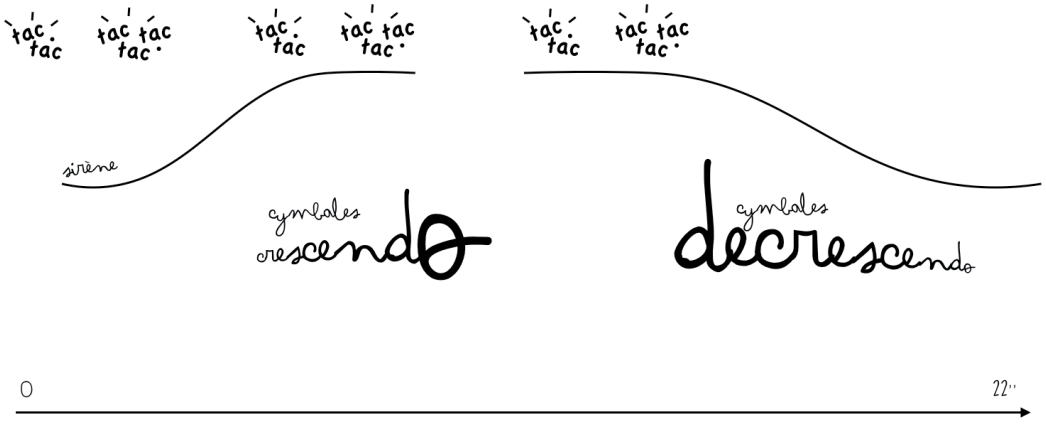
Une même pièce musicale peut être traduite par une partition ou des musicogrammes différents, plus ou moins proches du modèle entendu. Ces liens signes-sons, arbitraires par essence, traduiront les différents degrés de compréhension ou de perception. De même par résonance, une même partition musicale peut donner lieu à des lectures sonores différentes.

Le codage est une convention, il traduit le déroulement des événements sonores à la fois dans leur succession, mais aussi dans leur simultanéité (lecture horizontale et verticale).

Le décodage est pluriel parce que le sens donné au signe peut varier et ouvrir vers un espace de créativité et d'interprétation, une forme de liberté de jeu, surtout si le musicien ne connaît pas toutes les règles d'écritures utilisées par le compositeur.

Le signe permet de se souvenir, de fixer pour transmettre et comprendre l'organisation sonore d'un événement éphémère.

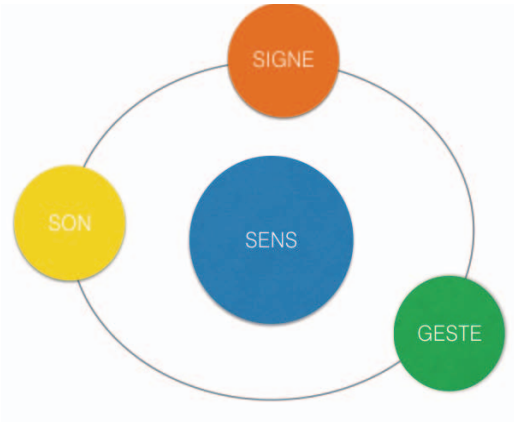
Exemple de codage d'un extrait sonore



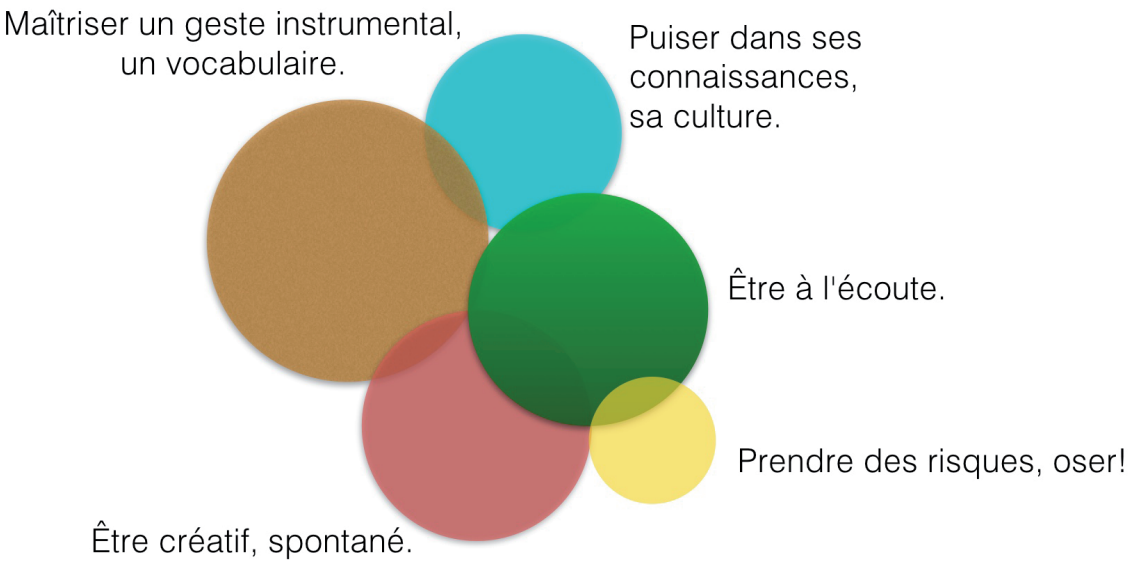
Comprendre le geste musical : le lien son/sens

Explorer, imaginer ou créer amène l'élève à mêler des éléments objectifs relevant de l'univoque et des éléments sensibles, vecteurs d'expression d'un sentiment.

Comprendre les sons passe par la découverte, par la pratique, par l'improvisation, par la mémorisation et/ou la traduction graphique de phrases musicales pour laisser à entendre une intention sonore individuelle/collective, sans cesse réinventée.



S'investir dans une démarche de création sonore, c'est :



En jouant sur des variables

Retrouvez Éduscol sur

En intégrant des éléments de progressivité

NIVEAU	INTERPRÉTATION	CRÉ'ACTION	IMPROVISATION
Appui sur	Un répertoire existant	un système musical, des règles de jeu	La spontanéité, l'invention en temps réel
Exemple	chanter en variant les nuances, les tempi, les intentions…	création de chanson, formalisation d'une production sujette à transmission	production dans l'instant, espace d'expression libre

Explorer, imaginer, créer, c'est proposer des situations pédagogiques :

- à partir :
  - des propositions individuelles, mutualisables ;
  - des propositions de la classe, du groupe, estimées, pratiquées collectivement ;
  - des propositions de l'enseignant.
- en utilisant :
  - la voix, des mots ;
  - un geste de direction ;
  - un geste instrumental ;
  - un corps sonore.
- en jouant sur :
  - l'exploration ;
  - l'expérimentation ;
  - les variations ;
  - la structuration.
- et toujours en :
  - pratiquant ;
  - écoutant ;
  - commentant ;
  - (s')évaluant.

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Éducation musicale

La création

Du geste (de sollicitation) au son : l'exemple du *Soundpainting*

COMPÉTENCES TRAVAILLÉES
- Imaginer l'organisation de différents éléments sonores.
- Faire des propositions personnelles lors de moments de création, d'invention et d'interprétation.

COMPÉTENCES ASSOCIÉES : EXPLORER, IMAGINER, CRÉER (CYCLE 3)
- Expérimenter les paramètres du son et en imaginer en conséquence des utilisations possibles.
- Inventer une organisation simple à partir de sources sonores sélectionnées (dont la voix) et l'interpréter.

COMPÉTENCES ASSOCIÉES : CHANTER ET INTERPRÊTER (CYCLE 3)
- Mobiliser son corps pour interpréter, le cas échéant avec des instruments.

Le *Soundpainting* est un langage gestuel de composition en temps réel créé par Walter Thompson en 1974 pour les musiciens, les danseurs, les acteurs, les techniciens de la lumière et du son, c'est-à-dire tous les artistes dont l'art peut être improvisé.

Proche d'un jeu musical, il s'apparente à un langage codifié à partir d'un corpus de gestes (progressivement acquis) qui engage une production, un déplacement, qui désigne un groupe, invite à mémoriser, à reproduire, à guider, à diriger, etc.

Constamment ré-estimé, le *Soundpainting* s'est progressivement enrichi d'une grammaire de plus de mille deux cents gestes qui figurent très explicitement des réalités sonores en manipulant composantes, intentions, déplacements, etc.

Le *Soundpainting* sert à guider la création ou l'exploration de l'univers sonore et permet à chaque élève, à l'aune de ses propres capacités de prendre sa part dans le travail collectif.

Parce que toute proposition est légitimement recevable et ne se justifie que dans l'intention artistique du *Soundpainter*, la pratique du *Soundpainting* n'attend pas une juste proposition mais sert à explorer, à faire l'expérience musicale de la manipulation de la forme, de la dynamique, du tempo, de la formation, … autant de domaines musicaux qui conditionnent la création collective.

Menée à son terme, la gestique conduite par un élève lui permettra, à lui comme au groupe, d'accéder au statut d'authentique cré-acteur.

Professeurs et élèves *Soundpainters* se placent ainsi dans un registre non verbal de l'exploration qui permet de traduire une intention musicale, au cœur de l'articulation entre le produire et le percevoir.

Les quatre fiches qui suivent donnent des exemples de réalisations menées en classe :
- accompagnement de chanson ;
- échauffement vocal ;
- mise en scène ;
- échauffement corporel.

Elles guideront le lecteur dans la découverte de quatre courtes séquences-vidéo réalisées en collège, soutenues par des sous-titrages d'explicitation :
- accompagnement de chanson ;
- échauffement vocal ;
- mise en scène ;
- échauffement corporel.

Enfin, une cinquième séance vidéo présente une réalisation à l'école élémentaire qui atteste d'une réappropriation de ce langage musical grâce à des gestes qui appartiennent au corpus grammatical du *Soundpainting* mais aussi à quelques gestes inventés dans une forme de libre réappropriation qui appartient alors au seul groupe de musiciens filmés. Elle s'oriente davantage vers un paysage sonore.

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

> ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Éducation musicale

La création

TUTORIEL de création

L'accompagnement d'un chant à l'aide de l'outil SOUNDPAINTING

Pour créer un accompagnement de chant, nous allons:

1. Faire créer des boucles (minimalisme en soundpainting) par les élèves : avec bruit d’air/la voix/percussion corporelle…

2. Mettre en mémoire les propositions des enfants

3. Sélectionner une proposition (celle qui s’adapte le mieux à notre chant)

4. Mettre en place la polyphonie en divisant la classe en 2 groupes

Construction d'une phrase en soundpainting : Dans quel ordre organiser les consignes ?

1. À qui va-t-on adresser la consigne ? C'est la famille des « QUI »

2. Quelle est la consigne ? C'est la famille des « QUOI »

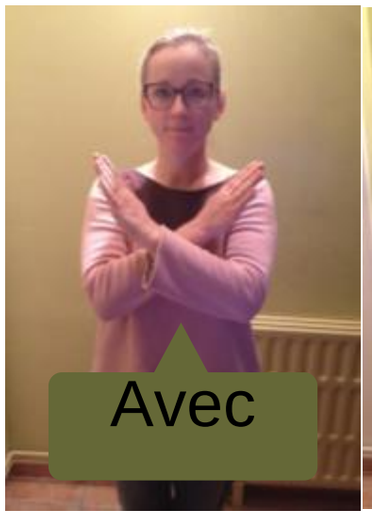
3. Comment souhaite-t-on que la consigne soit interprétée ? C'est la famille des « COMMENT »

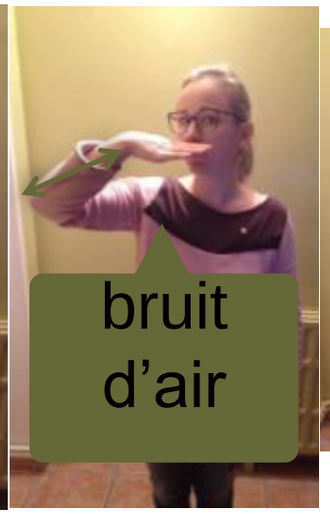
4. Quand souhaite-t-on que l'action débute ? C'est la famille des « QUAND »

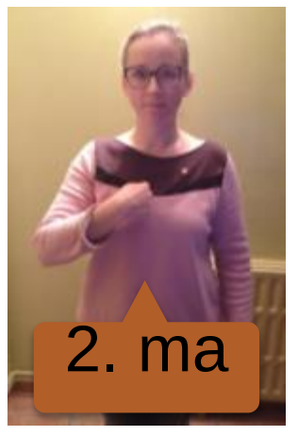
1. Modus operandi pour créer des boucles ou « minimalisme »

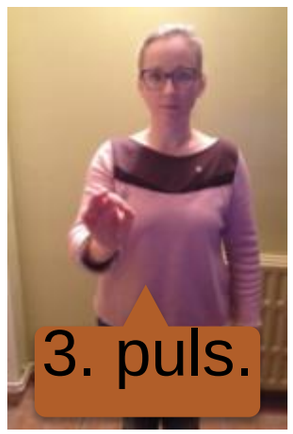
→ « Tout le monde » fait un « minimalisme » « avec » « bruit d’air » en suivant « ma pulsation »

Qui ?	Quoi ?	Comment ?	Quand ?
Tout le groupe	Un minimalisme	Avec bruit d’air	Avec ma pulsation



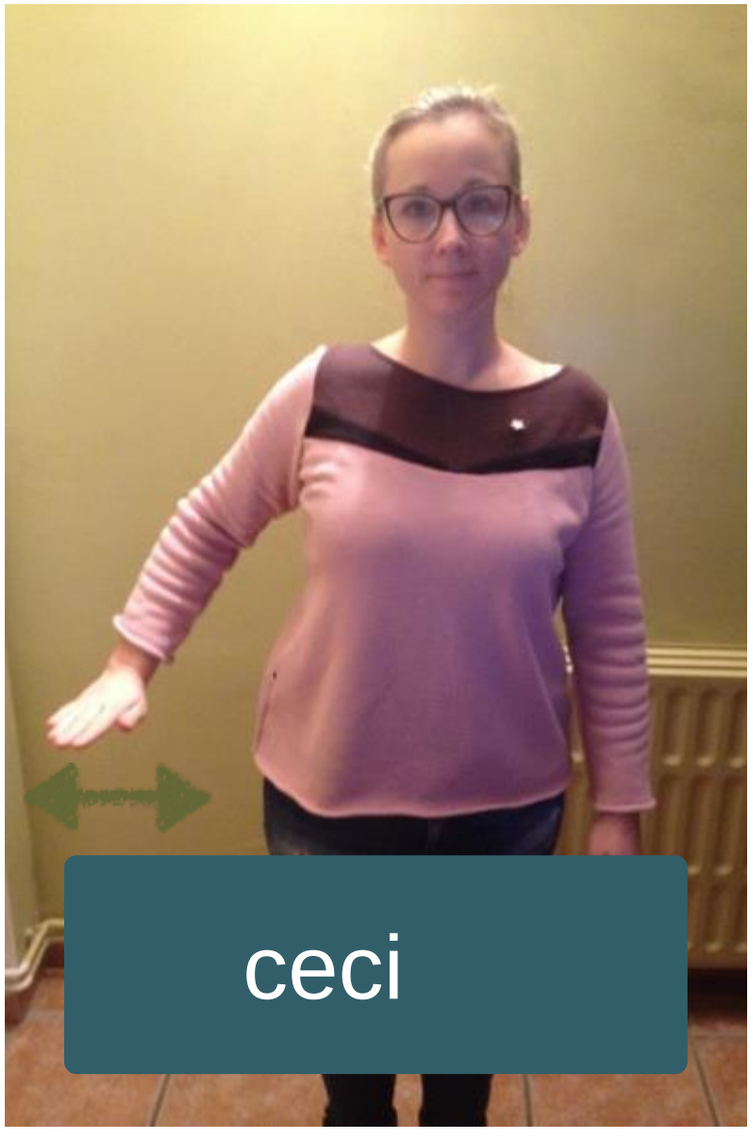


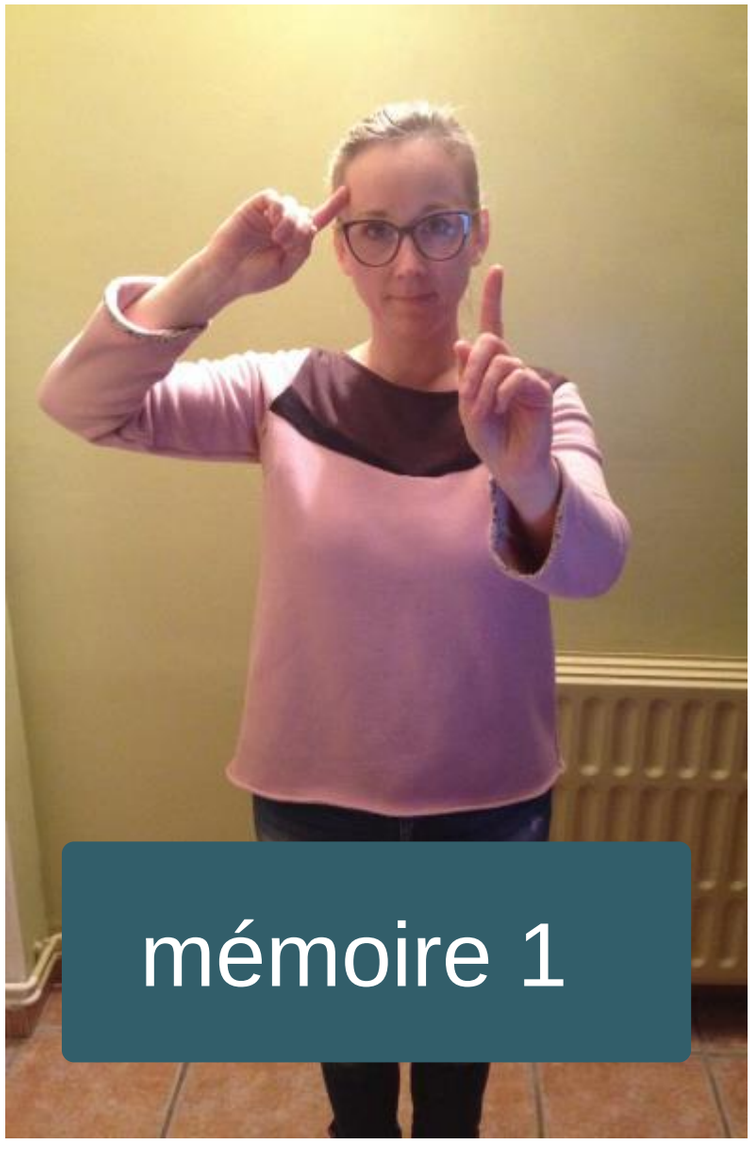




2. Mettre en mémoire les propositions des enfants

- « ceci » est la « mémoire une », puis « arrêter »





3. Sélectionner une proposition (celle qui s'adapte le mieux à notre chant)

➡ « Pointillisme » (lorsque le soundpainter pointe un élève, il exécute son minimalisme, lorsqu'il le dépointe, il s'arrête. Cela permet de sélectionner le minimalisme qui s'adaptera le mieux au chant) « avec » « mémoire une » (pas de « comment » ici)

Qui ?
Tout le groupe

Quoi ?
Pointil-lisme

Avec quoi ?
Avec mémoire une

Quand ?
Quand je pointe l'élève du doigt

➡ « toi » « continue », « le reste du groupe » « se synchronise »

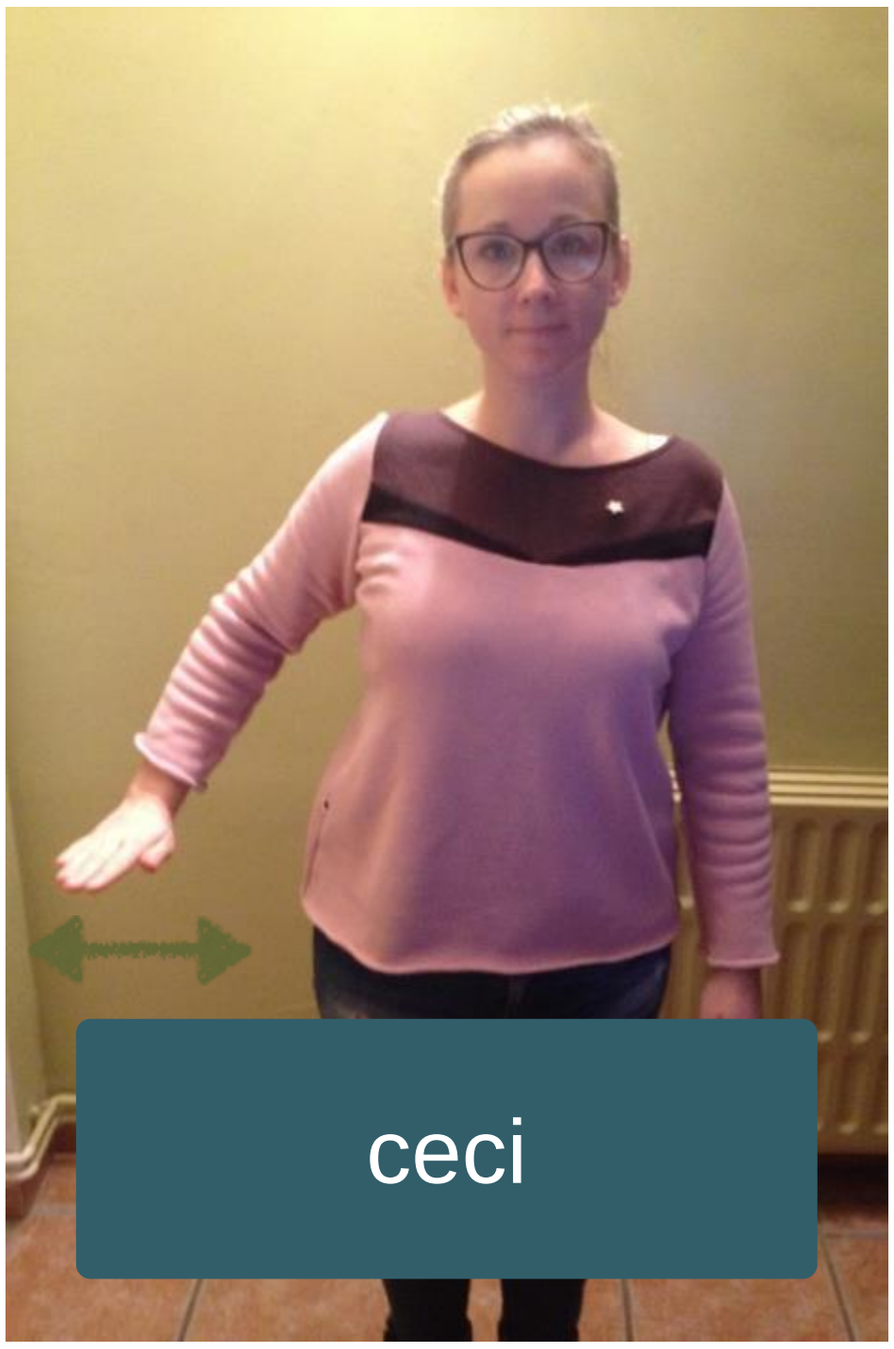
toi

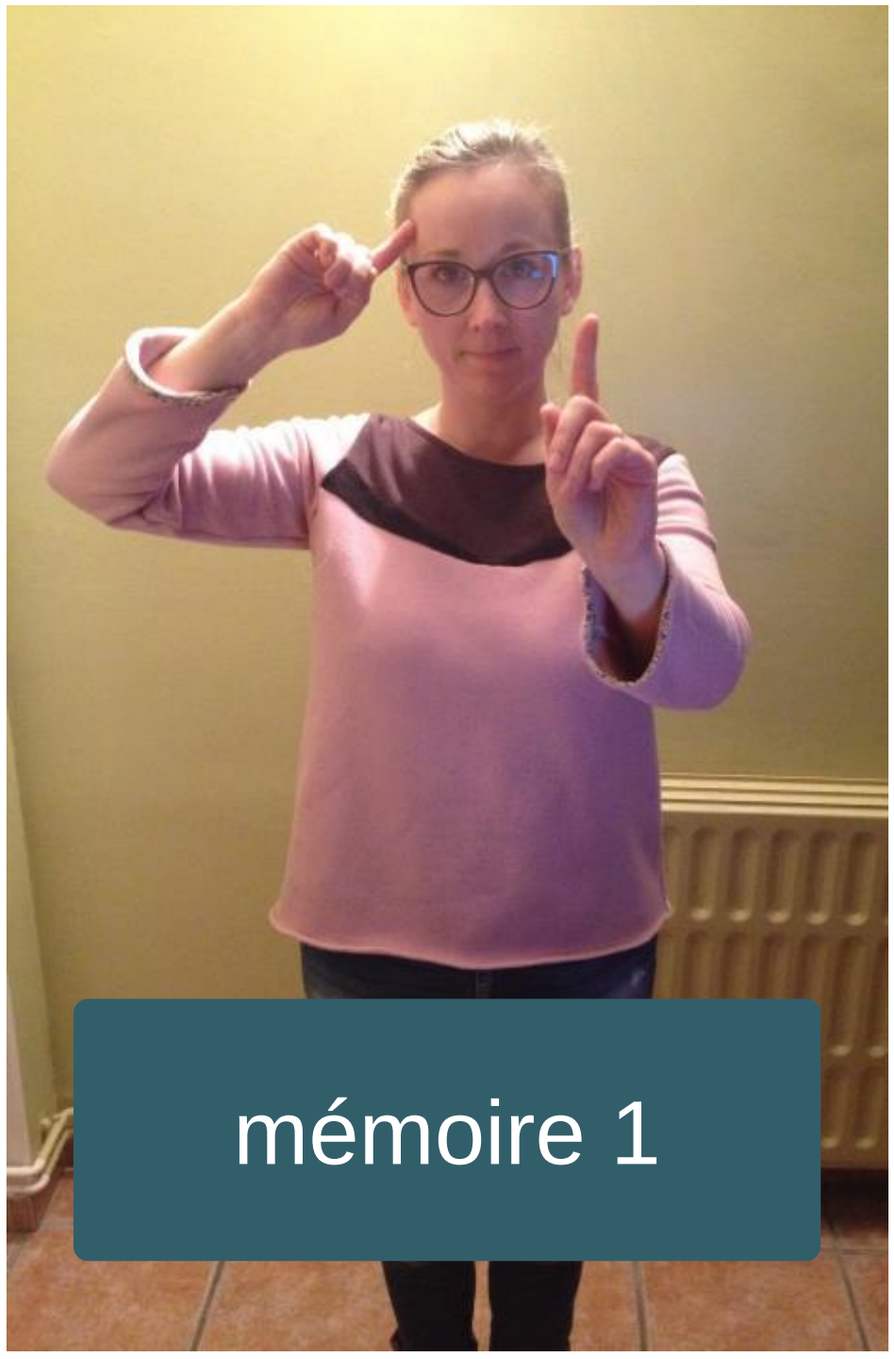
continue

le reste du groupe

se syn-chronise

➡ « ceci » est la « mémoire une » (cette nouvelle « mémoire une » écrase la « mémoire une » précédente)

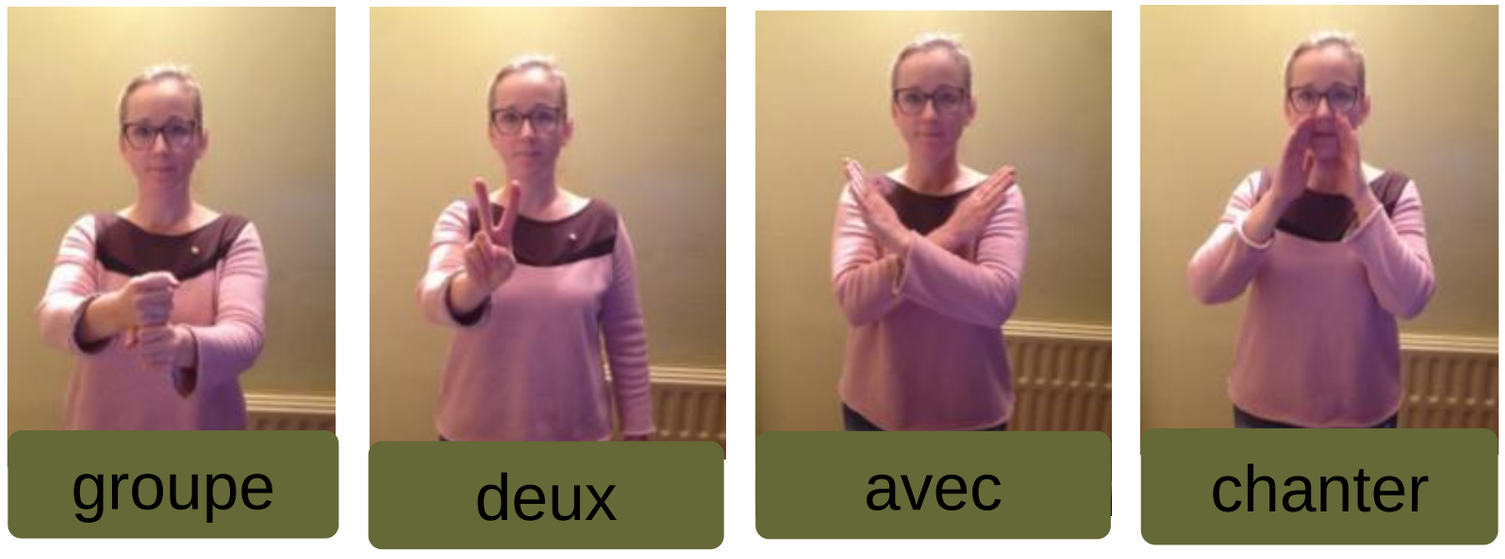




4. Mettre en place la polyphonie en divisant la classe en 2 groupes

- « groupe 1 » « avec » « mémoire une ».

- « groupe 2 » « avec » « chanter » (NB: le départ est toujours donné « avec » « ma pulsation »)



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Éducation musicale

L'évaluation en éducation musicale aux cycles 2 et 3

Toute démarche pédagogique s'accompagne nécessairement d'une réflexion sur l'évaluation. S'inscrivant dans une perspective qui prend en compte la construction des compétences et le temps long des cycles, l'évaluation est un outil professionnel dont la finalité principale vise le suivi et l'amélioration des apprentissages.

En éducation musicale, domaine d'enseignement structuré par les deux grands champs de compétences *Percevoir* et *Produire*, les situations d'apprentissage sont articulées aux quatre entrées définies par le programme (« compétences travaillées ») :
- Chanter (et interpréter).
- Écouter, comparer (et commenter).
- Explorer, imaginer (et créer).
- Échanger, partager (et argumenter).

Référée à ces quatre axes et aux attendus de fin de cycles qui leur correspondent, l'évaluation doit être conçue comme un moyen de faire progresser les élèves, d'analyser leurs processus d'apprentissage, de valoriser la qualité de leur implication, de développer peu à peu leur capacité à mesurer leurs propres réussites.

L'évaluation au service de l'apprentissage

En éducation musicale, la fonction formative de l'évaluation est essentielle. Accompagnant l'exploration sonore, l'écoute, l'échange et la construction progressive des réalisations vocales, elle permet de :
- renseigner l'élève sur ses progrès ;
- renseigner l'enseignant sur l'évolution des apprentissages afin d'ajuster les activités proposées.

Ainsi conçue, l'évaluation formative repose essentiellement sur l'observation des élèves en activité, lors des situations habituelles d'éducation musicale. Dans le chemin conduisant à l'objectif final, elle s'apparente à un exercice intermédiaire. Par exemple, l'enseignant observe la capacité des élèves à identifier la tâche de départ et à savoir l'expliquer, à explorer un des paramètres du son, à inventer une organisation sonore simple, etc.

L'anticipation par l'enseignant concerne :
- les jalons à fixer dans l'avancée des découvertes (par exemple, être capable d'identifier un ensemble instrumental, puis être capable d'identifier une famille d'instruments ou un style musical déjà étudié) ;

• l'identification des composantes qui concourent à la construction des compétences (par exemple, « être capable d'interpréter un chant » englobe notamment la maîtrise des aspects mélodiques et rythmiques, ainsi que la connaissance du texte).

Toujours bienveillante, l'évaluation s'inscrit dans une dynamique positive où l'erreur est considérée comme une étape normale du processus d'apprentissage. L'enseignant peut ainsi proposer de nouvelles situations (retour à l'écoute, mobilisation du corps, jeux vocaux, jeux rythmiques, etc.) qui permettent de franchir les éventuels obstacles.

C'est dans ce contexte formatif que se situent les modalités d'auto-évaluation. Associer l'élève à l'évaluation, à l'identification de ses acquis se révèle hautement formateur. Puissant facteur de motivation, la démarche réflexive lui permet de dépasser les difficultés, d'apprécier ses réussites et de prendre confiance dans sa capacité à progresser. Pour cela, il est nécessaire de fixer des objectifs intermédiaires accessibles et d'expliciter abondamment la démarche, le vocabulaire, les critères. L'enfant peut alors développer un regard analytique sur son propre cheminement, mesurer l'éventuel écart entre *intention* et *réalisation*, s'investir dans une dynamique de progrès au regard des objectifs à atteindre.

Exemples d'items d'auto-évaluation :
• je sais mettre mon corps en condition pour chanter ;
• je varie les nuances et les modes de jeu ;
• j'écoute le point de vue des autres et je le respecte.

Afin de définir des observables pour l'évaluation, l'enseignant peut s'appuyer sur la déclinaison des compétences travaillées proposée par le programme. Dans tous les cas, l'évaluation des compétences propres à l'éducation musicale s'inscrit dans un cadre plus large. Ainsi, par exemple, « interpréter un répertoire varié avec expressivité » se réfère à « comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps » (domaine 1 du socle commun de connaissances, de compétences et de culture), ou « écouter et respecter l'avis des autres et l'expression de leur sensibilité » à « la formation de la personne et du citoyen » (domaine 3).

L'évaluation de la production artistique de l'élève

La production artistique des élèves (« chanter-interpréter », « explorer, imaginer-créer ») tient une place essentielle en éducation musicale. Souvent conduite sur plusieurs semaines, elle constitue un projet qui débouche sur une réalisation.

Pour autant, l'évaluation ne se résume pas au contrôle de la production réalisée. La finalité n'est pas d'évaluer une performance, mais d'évaluer une démarche. Ainsi, il ne s'agit pas de porter un jugement sur une maîtrise technique (exemple : l'élève chante juste et en rythme), mais bien davantage d'apprécier l'engagement dans la dynamique artistique (exemple : implication, progrès, aisance de l'élève dans la recherche de précision mélodico-rythmique). C'est bien au fil des activités et dans le cadre de la pratique collective – où les progrès individuels sont identifiables – que l'enseignant recueille des indices qui permettent d'évaluer, d'ajuster la démarche pédagogique et de faire progresser la production artistique.

Certes, le regard évaluatif porté par les élèves ou l'enseignant porte en partie sur la qualité de la production musicale aboutie. Par exemple :
• le texte du chant est bien articulé ;
• l'expression souhaitée est respectée ;
• les indications du « chef » sont suivies (départ, arrêt, etc.).

Il ne peut cependant pas se limiter à cette dimension. Loin de se référer uniquement à des critères concernant la production finale, l'évaluation prend en compte d'autres composantes essentielles, telles que :

- le degré d'investissement dans la production collective ;
- l'engagement dans la recherche de qualité artistique ;
- la capacité à réinvestir des notions précédemment découvertes lors des pratiques d'écoute ou des pratiques d'exploration.

L'évaluation de la perception et des connaissances

Évaluer la perception – qui n'a rien de visible – s'appuie nécessairement sur les indices qu'en donne l'élève. Les réactions pendant l'écoute d'un extrait musical et les échanges oraux qui s'ensuivent permettent de prendre la mesure de ce qui a été perçu. Néanmoins, un élève peut avoir perçu un élément sonore, mais ne pas savoir le décrire. Ce qui ne l'empêche pas de savoir éventuellement le reproduire, traduisant alors une perception pertinente. Pour évaluer, l'observation doit ainsi porter d'une part, sur ce que l'élève *dit*, d'autre part, sur ce qu'il *fait*.

Le premier axe d'observation est très lié à l'acquisition de connaissances. L'emploi d'un vocabulaire approprié, notamment, revêt une grande importance. Si des mots simples suffisent souvent à décrire avec justesse les phénomènes sonores, la maîtrise d'un lexique élémentaire est toutefois nécessaire pour que l'élève puisse rendre compte de sa perception (par exemple, être capable de qualifier la hauteur d'un son – grave ou aigu –, ou de nommer un instrument). Le second angle d'observation permet de mesurer la perception par la pratique : fredonner une mélodie entendue, frapper dans les mains un rythme caractéristique, par exemple.

Dans tous les cas, la perception et l'acquisition des connaissances – qu'il s'agisse de notions musicales ou de repères culturels – s'évaluent lors des activités, l'observation portant essentiellement sur la capacité à réinvestir les points précédemment travaillés. Y compris dans le domaine des connaissances, l'évaluation reste liée à la pratique.

Agis'sons

Des variables pour enrichir les productions sonores

Associer
Reproduire
Inventer
Répéter
Juxtaposer
Émerger
Contraster
Disperser
Transformer
Superposer
Fusionner
Déstructurer
Occulter
Varier
Intervenir
Alterner
Isoler

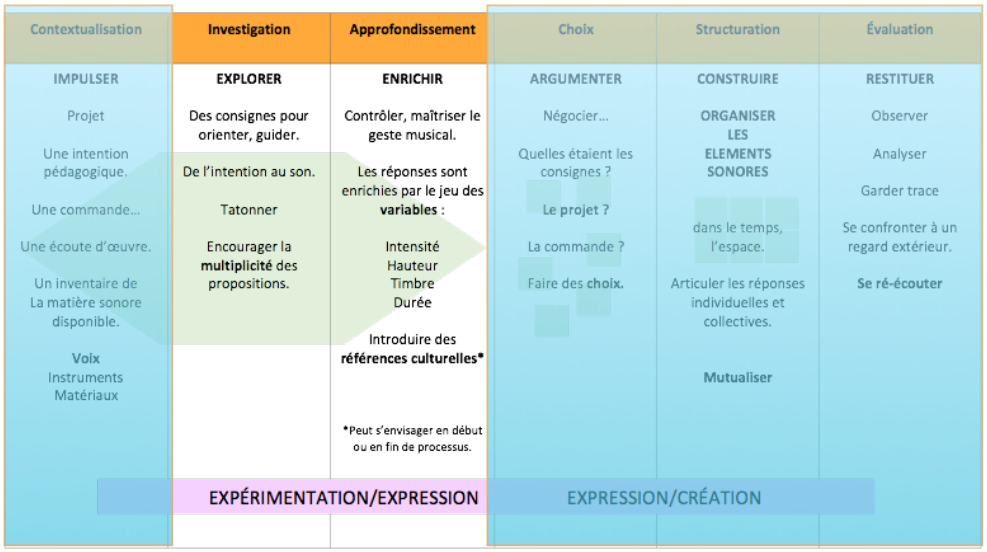
Le document suivant propose un ensemble de variables exprimées en verbes d'action, qui permettent d'enrichir le sonore. Il s'inscrit dans deux des étapes de la démarche de création (cf. tableau).

Il suppose un travail préalable de collecte ou d'inventaire de la matière sonore disponible, propre à engager dans une démarche « cré'active ».

Si l'exploration est essentielle, elle nécessitera par ailleurs enrichissement, diversification. Elle supposera d'affiner le geste vocal et/ou instrumental, d'effectuer des choix en fonction de l'intention initiale. La réécoute et l'analyse collective seront déterminantes pour conduire à la structuration du projet artistique et à sa restitution.

Les variables qui suivent, non priorisées, sont assorties de quelques propositions d'activités que l'enseignant pourra décliner à souhait.

La démarche de création sonore



Agis'sons

ACCUMULER

Dans une idée de verticalité, **les éléments sonores évoluent simultanément.** Les départs peuvent être simultanés ou décalés dans une accumulation d'entrées successives de phrases musicales (principe de tuilage).

Paquets de mots

Un élève « lance » son prénom avec une certaine qualité dynamique et le répète en essayant de garder la même dynamique. À tour de rôle, les enfants entrent dans le jeu en reprenant le même prénom avec une dynamique différente et d'une manière obstinée. Le jeu s'arrête au dernier exécutant.

Variante : former plusieurs cercles de 5 à 10 élèves. Le principe est conservé, mais lorsque le cercle est parcouru entièrement un nouveau passage commence et chacun doit changer sa dynamique.

Le canon rythmique

Le canon mélodique

Agis'sons

ASSOCIER

Idée d'horizontalité – Idée de verticalité → Simultanéité

Association de bruits complémentaires ou très différents

Choisir dans un paysage sonore deux ou plusieurs éléments, on peut les imiter ou les enregistrer afin de les associer :

- cris de mouettes sur fond de mer ;
- voix sur bruits de pas ;
- grincement de porte et vent ;
- bruit de locomotive à vapeur et bourdonnement d'abeille ;
- froissement de feuilles d'arbres et coup de marteau sur du métal ;
- coups de klaxon et eau qui coule.

Association de plusieurs plans sonores

Diviser la classe en deux groupes, un groupe pourra choisir une cellule rythmique répétée en ostinato, l'autre groupe improvise librement, d'une façon mélodique, sur des syllabes ou des voyelles.

Variante avec des instruments à percussion ou mélodiques.

Agis'sons

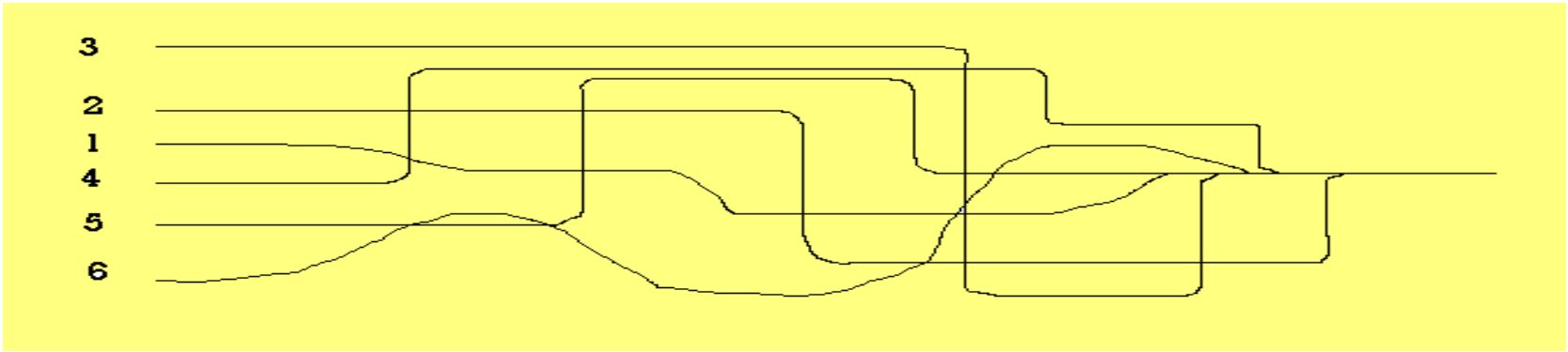
CONVERGER

Idée de verticalité → Aller d'une masse sonore vers un unisson

Fusionnement

Partir d'un accord vocal libre en attaquant tous ensemble. Puis chacun cherche à se rapprocher par glissement du son de ses voisins pour parvenir à un unisson.

Variante: aller vers une cellule rythmique ou une vitesse de pulsation commune.



Agis'sons

ÉMERGER

Idée de verticalité → trame sonore + apparition brusque de sons ponctuels

Créer une trame sonore et y associer des événements ponctuels.

La trame sonore peut être grave ou aiguë, les émergences inverses aiguës ou graves.

Jeu du saut:
les élèves sont accroupis, ils émettent tous un bruit pour former un tapis sonore. Chacun peut se lever rapidement (comme un ressort) en émettant un son bref avec la voix. L'émergence peut être un cri, un mot, un objet sonore.

Suspension: on choisit de jouer, avec les enfants, une trame sonore composée de différents timbres d'instruments sauf les instruments en métal (clochettes, grelots, triangles, crotales,…) qui serviront pour les émergences (non plus sons ponctuels mais prolongés). Une variante de cette activité peut se réaliser avec des objets sonores autres que des instruments manufacturés.

Jeu autour d'une poésie: au moment de l'étude d'une poésie, choisir quelques mots importants du texte, les inscrire dans un bulle au tableau (peu importe l'ordre).
Tous les élèves lisent la poésie à voix basse mais avec expression, constituant ainsi la trame sonore ; quatre ou cinq élèves choisis prennent l'un des mots retenus au tableau, le crient, le chantent, lui donnent une inflexion, …
Lors de ces activités les émergences peuvent apparaître de manière prédéterminée, de manière orchestrée (au signe d'un chef) ou de manière aléatoire.

Agis'sons

IMITER

Un élément sonore de source naturelle

Les éléments :

Air : imiter le vent, avec la voix, le souffle, en agitant une feuille de papier, en grattant la surface d'un tambourin, etc.

Eau : imiter la pluie avec les doigts sur la table ou sur des tambourins : quelques gouttes, de plus en plus, … beaucoup de gouttes … de moins en moins … la pluie s'arrête …

Les animaux

Un élément de source artificielle

D'origine mécanique (moteurs, machines, outils, etc.).

Des sons électroniques, ordinateur, etc.

Avec la voix, le corps, les objets sonores (collectés, fabriqués et/ou manufacturés) et un enregistreur.

Agis'sons

INTERVENIR

Idée de verticalité → effet sonore surprise

Intervenir dans un environnement sonore

Choisir un environnement sonore (forêt, cour de récréation), en y faisant apparaître ponctuellement un bruit ou un son étranger enregistré par ailleurs (bruit de train, d'animaux). Le montage peut se faire en collectif ou par petits groupes sur un ordinateur à l'aide d'un logiciel de traitement du son.

CONTRASTE

R

Contrastes liés

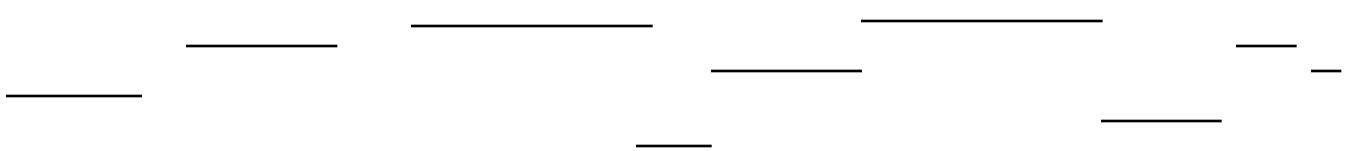
- aux dynamiques corporelles
- à l'intensité
- aux timbres
- à la durée
- à la hauteur
- à la densité

Agis’sons

JUXTAPOSER

Parcours sonore horizontal

Action de placer ou d’émettre des sons ou séquences de sons les uns à la suite des autres.



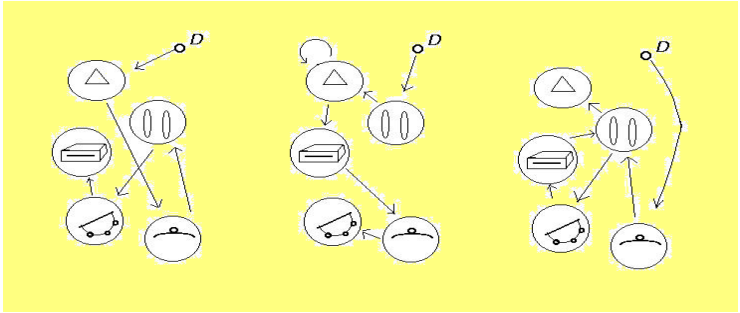
Les sons peuvent être longs ou brefs, serrés ou lâchés, plus ou moins rapprochés. L’ordre des sons peut être laissé à la liberté du « chef d’orchestre ».

Exemple de parcours sonores

Jeu du relais sonore : les enfants, assis en cercle, vont jouer d’un objet sonore ou chanter à tour de rôle un son, une syllabe, un mot, etc., ou frapper une cellule rythmique différente. Il s’agit de varier les sons en ***gardant une continuité musicale.***

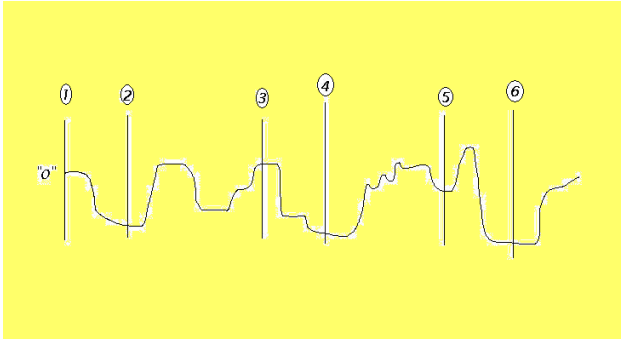
Agis'sons

Enchaînement d'événements sonores :
à partir d'un codage d'objets sonores, proposer aux enfants différents cheminements à travers un trajet graphique ; les enfants sont répartis en plusieurs groupes d' « instrumentistes ».



Jeu de pas : chaque élève, à tour de rôle, essaie de trouver un mode de déplacement : pas glissés, pas sautés, pas courus, à cloche-pied, pas réguliers, piétinements, pas sur différents supports (parquet, tapis, linoléum, papier, etc.). Demander aux élèves, par petits groupes (cinq enfants), de trouver un enchaînement cohérent des différentes dynamiques expérimentées auparavant.

Fil d'Ariane : en cercle, chaque élève chante, à tour de rôle, une « arche » mélodique. Les différents mouvements mélodiques doivent s'enchaîner les uns aux autres avec le minimum de rupture. Variantes : utiliser des sachets plastiques, des coquillages, des feuilles.



Agis'sons

RÉPÉTER

Réitérer l'élément sonore de manière identique et régulière: l'ostinato

Il peut être rythmique ou mélodique.

Réitérer l'élément sonore en le transformant

Changer le grain : son lisse en son granuleux.

Au moyen d'un magnétophone ou d'un ordinateur : changer la vitesse, ajouter de l'écho, inverser le sens de lecture de l'élément sonore enregistré.

Avec des variations : principe du thème et variations.

Agis’sons

Tuilage de bruits

Chaque élève choisit un objet sonore différent, et la façon d’en jouer. Même principe que précédemment, chaque instrumentiste répète obstinément.
Variante avec plusieurs cercles.

Trame sonore

Sorte de tissu sonore, de texture qui peut être le résultat d’amalgames divers : voix (murmurée, chantonnée, etc.), papiers (déchirés, frottés, tapés, etc.), bouteilles plastiques (déformées, grattées), avec la bouche (souffler, claquer la langue).
Varier les paramètres (intensité, densité, tempo, durée, etc.).
Faire évoluer la trame sonore dans le temps.
Agencer des trames sonores, en les juxtaposant (juxtaposer par exemple une trame de frottés, une trames de tapotés, une trames de murmures, etc.).

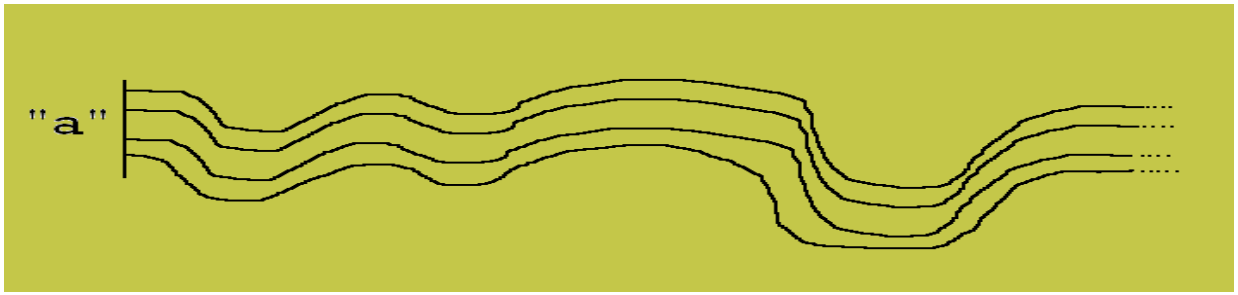
Agis'sons

SUPERPOSER

Idée de verticalité → simultanéité – mobilité

Lignes parallèles – Vagues

À partir d'une voyelle différente, chaque élève choisit de le chanter à une hauteur choisie par lui. Le chef d'orchestre utilise la main pour diriger. Les élèves commencent simultanément et suivent, en épousant le tempo, les mouvements ascendants ou descendants de la main.



Les trames sonores

Superposer deux (ou plus) trames sonores différentes.

Variantes avec départ simultané ou décalé.

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

EDUCATION MUSICALE

l'écoute

Repères pour l'écoute

Prenant en compte la sensibilité et le plaisir de faire de la musique comme d'en écouter, l'éducation musicale apporte les savoirs culturels et techniques nécessaires au développement des capacités d'écoute et d'expression[1].
Par le travail de la perception, celui de l'écoute de la musique, les élèves développent leurs capacités à percevoir des caractéristiques plus fines et des organisations plus complexes de la musique ; ils apprennent à identifier des relations, des ressemblances et des différences entre plusieurs œuvres ; ils acquièrent des repères structurant leur culture artistique et apprennent à s'y référer[2].

CYCLE 2 [3]	CYCLE 3 [4]
Écouter, comparer : • Décrire et comparer des éléments sonores, identifier des éléments communs et contrastés. • Repérer une organisation simple : récurrence d'une mélodie, d'un motif rythmique, d'un thème, etc. • Lexique élémentaire pour décrire la musique : timbre, hauteur, formes simples, intensité, tempo.	**Écouter, comparer et commenter :** • Décrire et comparer des éléments sonores issus de contextes musicaux, d'aires géographiques ou culturelles différents et dans un temps historique, contemporain, proche ou lointain. • Repérer et nommer une organisation simple dans un extrait musical. • Vocabulaire simple pour décrire la musique ; principales caractéristiques de l'orchestre symphonique ; formes de production variées (vocales, instrumentales, solistes).
Explorer et imaginer : • Expérimenter les paramètres du son.	**Explorer, imaginer et créer :** • Expérimenter les paramètres du son et en imaginer en conséquence des utilisations possibles.
Échanger, partager : • Exprimer ses émotions, ses sentiments et ses préférences artistiques. • Vocabulaire adapté à l'expression de son avis.	**Échanger, partager et argumenter :** • Exprimer ses goûts au-delà de son ressenti immédiat. • Argumenter un jugement sur une musique tout en respectant celui des autres. • Vocabulaire adapté à l'expression et l'argumentation de son point de vue personnel sur la musique.

Développer les compétences de perception suppose d'exercer l'écoute en s'intéressant à la pluralité des esthétiques et des éléments sonores constitutifs du discours musical. Au fil des découvertes d'extraits musicaux, l'enfant explore progressivement les matériaux et les organisations de la musique. Ce faisant, il exerce sa curiosité et affine une posture d'auditeur attentif à la diversité musicale.

1. BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015, Annexe 1 Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)
2. BOEN, spécial n°11 du 22 novembre 2015, Annexe 2 Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)
3. BOEN spécial n°11 du 26 novembre 2015, Annexe 1 Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2).
4. BOEN, spécial n°11 du 22 novembre 2015, Annexe 2 Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)

Évitant les approches uniformes (qui consisteraient, par exemple, à commencer systématiquement par chercher à identifier les instruments entendus), l'enseignant s'appuie sur les premières remarques des enfants pour les aider à cerner les caractéristiques saillantes et les particularités de l'extrait écouté. L'élève s'empare ainsi peu à peu des spécificités du langage musical. Il apprend à les percevoir, à les comparer, à les expérimenter par la pratique, à les décrire en s'appropriant un vocabulaire simple et à construire de premières références culturelles.

Les repères proposés s'organisent en six ensembles. Les trois premiers concernent les matériaux sonores : **timbre et espace, temps et rythme, dynamique**. Les deux suivants se rapportent à l'organisation du discours musical : **successif et simultané, forme**. À la croisée de ces champs d'exploration, le dernier domaine concerne **les styles**.

Aucun de ces ensembles ne constitue un répertoire exhaustif, ni une liste prescriptive de notions à aborder. Ils invitent à explorer le langage musical dans sa diversité. Ils n'impliquent pas davantage d'approche restrictive : travailler un domaine n'exclut pas d'en aborder parallèlement un autre. Par exemple, percevoir et/ou produire un ostinato rythmique permet de développer des compétences relatives à la fois au domaine *Temps et rythme* et au domaine *Successif et simultané*. Autant que possible, les approches conjuguent l'écoute et l'exploration par la pratique.

Le timbre et l'espace sonore

S'intéresser au timbre et à l'espace, c'est identifier :

- les voix (enfants, hommes, femmes) et la diversité des émissions vocales (voix lyriques, nasales, gutturales, avec ou sans vibrato, etc.) ;
- les instruments ou leurs familles : instruments de l'orchestre (cordes, vents, percussions), instruments traditionnels, instruments anciens, instruments des musiques amplifiées, etc. ;
- les modes de jeu : frotter, pincer, souffler, frapper, secouer, etc. ;
- les bruitages, effets sonores divers (résonance, sourdine, traitements électroniques, etc.) ;
- les formations : solistes, petites formations (duo, trio, etc.), ensembles instrumentaux (orchestre symphonique, harmonie, fanfare, bagad, batucada, gamelan, big band, etc.), ensembles vocaux (chœurs d'enfants, de femmes, d'hommes, mixtes) ;
- les caractéristiques de l'espace sonore : les hauteurs (grave/aigu) et la densité (matière sonore aérée, compacte).

Pistes pédagogiques[5]

- choisir un extrait musical présentant des contrastes évidents de timbres et de hauteurs ;
- s'appuyer sur la dimension visuelle pour comprendre le rapport entre la taille de l'instrument et la hauteur des sons émis (ex : violon et contrebasse, piccolo et basson, triangle et grosse caisse, etc.) ;
- explorer les sonorités d'objets divers, les comparer et établir quelques liens entre le matériau (bois, métal, papier, etc.), le geste et le son produit (mat, résonant, sec, etc.) ;
- jouer avec la voix pour en découvrir ses multiples possibilités (parler, chanter, chuchoter, crier, murmurer, imiter des bruits ou des instruments, etc.).

5. En complément, *cf.* rubrique *Timbres et formations* in L'écoute comparative

Le temps et le rythme

S'intéresser au temps et au rythme, c'est repérer :

- la pulsation : présente ? aisément perceptible ?
- le tempo : vitesse (lent/rapide/modéré), variations (accélération, ralenti) ;
- le rythme : organisation des durées (longues/brèves), formules rythmiques prégnantes, temps fort, régularité ou non des accents, organisation binaire ou ternaire.

Pistes pédagogiques[6] :

- s'entraîner à percevoir la durée d'un son (par exemple, la résonance d'une cloche, une porte qui claque, un avion qui passe) ;
- ressentir la pulsation (frapper, se balancer, marcher), expérimenter des variations de tempo (par exemple, chanter une chanson à différentes vitesses, se déplacer sur une musique qui accélère ou ralentit) ;
- comparer des durées : par exemple lors d'une écoute, repérer une succession de notes brèves, une suspension sur une note longue en les matérialisant par la voix, un geste, un déplacement, un graphisme ;
- repérer et reproduire vocalement ou corporellement les formules rythmiques caractéristiques d'un extrait entendu ou d'une chanson apprise ;
- distinguer pulsation et rythme lors d'une écoute, les superposer lors d'une production musicale ;
- inventer des superpositions de rythmes (polyrythmie).

La dynamique

S'intéresser à la dynamique, c'est repérer :

- les intensités (nuances : fort, doux, etc.) ;
- les évolutions progressives d'intensité : crescendo, decrescendo ;
- les contrastes, les accentuations, les silences ;
- la densité (effectif vocal ou instrumental) ;
- l'utilisation d'accessoires modifiant les intensités (sourdine, porte-voix, etc.) ;
- la présence ou non d'un système d'amplification électrique.

Pistes pédagogiques :

- jouer sur l'intensité : expérimenter diverses nuances lors des jeux vocaux ou instrumentaux, faire des choix de nuances au service d'une intention expressive, adapter le geste vocal ou instrumental à la nuance recherchée ;
- lors d'une écoute, marquer les variations d'intensité par une gestuelle appropriée (comme en jouant avec une bulle de son qui gonfle ou rétrécit au gré des nuances) ;
- repérer lors d'une écoute les contrastes d'intensité liés à la densité (par exemple, solo/tutti) ;
- jouer sur l'intensité par la densité (un ou plusieurs interprètes, crescendo par accumulation[7], etc.) ;
- explorer différents dispositifs permettant de modifier la dynamique d'un son (un élastique fixé sur une boîte de conserve, une lame sonore posée sur une boite en polystyrène, etc.).

6. En complément :
- Rubrique Écoute et pratique rythmique in L'écoute : exemples de mise en œuvre
- De l'écoute à l'invention

7. Crescendo obtenu par ajout progressif d'instruments ou de voix

Le successif et le simultané

S'intéresser au successif et au simultané, c'est, dans un temps musical assez court, repérer :

- une écriture musicale monodique, polyphonique, polyrythmique ;
- les plans sonores (mélodie, accompagnement) ;
- des entrées successives, un canon, un tuilage, une accumulation ;
- des éléments continus : trames, bourdons ;
- des éléments répétitifs : boucles, ostinato, jeux d'imitation, d'écho, etc.

Pistes pédagogiques[8] :

- repérer, à l'écoute d'une oeuvre, s'il y a un ou plusieurs musiciens, s'ils jouent ou chantent la même mélodie (à l'unisson), le même rythme (homorythmie), *a cappella* ou avec accompagnement ;
- jouer sur des alternances en interprétant des chants à répondre, en organisant un dialogue vocal ou instrumental entre deux élèves ou groupes d'élèves ;
- construire des superpositions de différents plans sonores : trames, émergences, ostinato rythmique ou mélodique ;
- élaborer une polyrythmie instrumentale ou vocale par accumulation de boucles rythmiques (inventées ou reprises d'une écoute ou d'une chanson) ;
- élaborer une représentation graphique marquant la succession et la simultanéité des différents éléments sonores d'une oeuvre écoutée ou d'une création.

La forme

S'intéresser à la forme, c'est, dans un temps musical plus long, repérer :

- une phrase musicale ;
- la récurrence d'un thème ou d'une formule ;
- des structures (couplets/refrain, forme strophique, thème et variations, forme ABA, forme à reprises, forme responsoriale, etc.) ;
- des éléments d'organisation : introduction, ponts instrumentaux, interlude, ritournelle, refrain, improvisation, coda[9].

Pistes pédagogiques[10] :

- mémoriser une phrase musicale (pour mieux la percevoir lors des écoutes) en la fredonnant, en la traduisant par un geste ou un mouvement adéquat ;
- s'approprier l'organisation des différents éléments d'une forme musicale en associant chaque partie à une mise en mouvement spécifique ;
- élaborer un codage permettant de mettre en évidence la structure de l'extrait étudié ;
- inventer une courte pièce musicale reprenant une forme découverte lors d'une écoute.

8. En complément :
   - Rubrique : Organisation de la musique in L'écoute comparative
   - L'écoute : exemples de mise en œuvre
   - De l'écoute à l'invention
9. La coda est la partie conclusive d'un morceau de musique.
10. En complément, cf. note 8.

Les styles

S'intéresser aux styles musicaux, c'est :

- exercer la capacité à s'ouvrir à la diversité et à l'altérité ;
- s'approprier des repères culturels, historiques et géographiques ;
- identifier quelques caractéristiques musicales propres à une époque, une région, une culture ;
- élaborer une première classification large et ouverte ;
- découvrir diverses fonctions de la musique, qui traversent les époques et les esthétiques : musiques de danse, musiques religieuses, musiques de fête, hymnes, berceuses, etc. ;
- créer des passerelles avec d'autres domaines artistiques.

Pistes pédagogiques[11] :

- comparer des oeuvres de styles différents pour mettre en évidence points communs et spécificités (par exemple, jazz vocal et polyphonie vocale de la Renaissance) ;
- comparer des oeuvres d'un même style pour en dégager quelques particularités (par exemple, jazz vocal et jazz instrumental) ;
- comparer des oeuvres répondant à une même fonction dans des esthétiques différentes ;
- élaborer une frise chronologique et/ou une carte géographique des oeuvres écoutées.

Références sitographiques

- Site : Musique Prim
- Ressources de la Philharmonie de Paris par Eduthèque

11. L'écoute comparative

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Éducation musicale

L'articulation des compétences du programme d'éducation musicale de cycle 3 au socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Textes de référence :
B.O. n°17 du 23 avril 2015
B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015

Clefs de lecture

Le programme d'enseignement du cycle 3 est structuré en trois volets : les volets 1 et 2, communs à tous les enseignements, suivis du volet 3, spécifique à la discipline enseignée.

- Le volet 1 rappelle les enjeux et les spécificités du cycle de consolidation.
- Le volet 2 oriente la contribution essentielle des enseignements au socle commun de connaissances, de compétences et de culture (B.O. n°17 du 23 avril 2015).
- Le volet 3 définit les compétences et connaissances à construire au cours du cycle.

Le volet 3 des programmes d'éducation musicale

Construit à partir des **compétences « travaillées »**, ce pan essentiel du programme liste les **compétences « associées »** (*ce que l'élève doit être en mesure de ….*) illustrées d'exemples de situations, de modalités pédagogiques et de ressources pour l'élève.

En éducation musicale, les compétences travaillées sont organisées à partir des quatre champs de l'activité de l'élève :

- Chanter et interpréter
- Écouter, comparer et commenter
- Explorer, imaginer et créer
- Échanger, partager et argumenter

Convoqués le plus souvent possible, ils devront entrer en résonance et s'appuyer sur **le juste équilibre que sauront ménager les enseignants entre le PERCEVOIR et le PRODUIRE**.

Les allers et retours, interactions entre eux garantissent un enseignement fondé sur une pratique vivante, artistiquement exigeante qui permet aux élèves de pratiquer la musique en se construisant des compétences et des savoirs, spécifiques à une pédagogie du sensible et communs à tous les enseignements (socle commun de connaissances, compétences et de culture).

Enfin, les **« attendus de fin de cycle » (ce que l'élève doit être capable de ...)** permettent aux enseignants de planifier et d'évaluer le degré d'acquisition des compétences construites tout au long de ce cycle, sur les trois années.

Articulation entre compétences en éducation artistique et domaines du socle

En référence aux cinq domaines du socle commun, les enseignements artistiques contribuent très largement à faire acquérir aux élèves des connaissances et compétences relatives aux :

- Domaine 1 « Les langages pour penser et communiquer » :
  - Finalités : le langage constitue un objet de travail spécifique qui permet de mettre à distance les émotions, convoquant de ce fait un lexique étendu et particulier.
  - Moyens : le langage est un vecteur de la communication et plus spécifiquement lorsqu'il relève du sensible ou permet de prendre conscience de ce qui unit et différencie.
- Domaine 2 « Les méthodes et outils pour apprendre » :
  - La création dans des réalisations de tous ordres cultive la pensée divergente et l'imaginaire, elle mobilise une réflexion plus abstraite qui favorise le raisonnement et la mise en œuvre de tâches complexes.
- Domaine 3 « La formation de la personne et du citoyen » :
  - Sens de l'observation, curiosité, ouverture à l'altérité, autonomie de la pensée sont développés dans la découverte d'œuvres et de grandes questions de l'art, dans la formation de la personne et de sa capacité à communiquer dans un langage adapté, intentionnellement convoqué.
- Domaine 4 « Les systèmes naturels et systèmes techniques » :
  - Les nouvelles technologies constituent des opportunités pour créer et s'approprier de manière active des domaines artistiques. L'usage de tablettes numériques, par exemple, permet d'investir des processus créatifs spécifiques.
- Domaine 5 « Les représentations du monde et l'activité humaine » :
  - Identifier les caractéristiques d'œuvres en les mettant en lien avec une époque, un lieu et une culture constitue une clé de compréhension du monde. Cette identification permet de choisir les moyens d'expression en fonction de l'intention.

Articulation entre les compétences travaillées en éducation musicale et les cinq domaines du socle

Le volet 3 du programme précise les domaines du socle auxquels il se réfère.
Les tableaux ci-dessous explicitent ces liens et décrivent les contenus de l'enseignement en éducation musicale qui contribuent à construire les connaissances, compétences et champs de culture dans les cinq domaines du socle.

DOMAINE 1 : LES LANGAGES POUR PENSER ET COMMUNIQUER	
Compétences extraites du socle commun de connaissances, de compétences et de culture	**Compétences et attendus extraits du programme d'éducation musicale cycle 3**
Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit	
L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée	Écouter, comparer et commenter : • *Il nomme ressemblances et différences dans deux extraits musicaux.* • *Il repère et nomme une organisation simple dans un extrait musical (répétition d'une mélodie, d'un motif rythmique, d'un thème, d'une partie caractéristique, etc. ; en déduire une forme simple).* Échanger, partager et argumenter : • *Il argumente un choix dans la perspective d'une interprétation collective.*
Il écoute et prend en compte ses interlocuteurs.	Attendus de fin de cycle : • *Il s'enrichit de la diversité des gouts personnels et des esthétiques.* Échanger, partager et argumenter : • *Il écoute et respecte le point de vue des autres et l'expression de leur sensibilité.* • *Il argumente un jugement sur une musique tout en respectant celui des autres.* • *Il connait les exigences de la musique collective : écoute de l'autre, respect de ses propositions.*
Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis.	Chanter et interpréter : • *Il maitrise le vocabulaire de l'expression : quelques nuances simples, tempo, caractère, etc.* Écouter, comparer et commenter : • *Il maitrise un vocabulaire simple pour décrire la musique* Explorer, imaginer et créer : • *Il développe un lexique pour décrire le son instrumental, le son vocal et les objets sonores dans les domaines de la hauteur, du timbre, de la durée, de l'intensité.* Échanger, partager et argumenter : • *Il maitrise un vocabulaire adapté à l'expression et l'argumentation de son point de vue personnel sur la musique.*
Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale.	
L'élève pratique au moins deux langues vivantes étrangères ou, le cas échéant, une langue étrangère et une langue régionale. Pour chacune de ces langues, il comprend des messages oraux et écrits, s'exprime et communique à l'oral et à l'écrit de manière simple mais efficace. Il possède aussi des connaissances sur le contexte culturel propre à cette langue (modes de vie, organisations sociales, traditions, expressions artistiques…).	Chanter et interpréter : • *Répertoire de chansons en langues étrangères ou régionales.* Écouter, comparer et commenter : • *Il décrit et compare des éléments sonores issus de contextes musicaux, d'aires géographiques ou culturelles différents et dans un temps historique, contemporain, proche ou lointain.*

DOMAINE 1 : LES LANGAGES POUR PENSER ET COMMUNIQUER	
Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps	
Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions, visuelles, plastiques, sonores ou verbales notamment. Il connait et comprend les particularités des différents langages artistiques qu'il emploie. Il justifie ses intentions et ses choix en s'appuyant sur des notions d'analyse d'œuvres.	Attendus de fin de cycle : • *Il identifie, choisit et mobilise les techniques vocales et corporelles au service du sens et de l'expression.* Explorer, imaginer et créer : • *Il invente une organisation simple à partir de sources sonores données (dont la voix) et l'interprète.*
Il s'exprime par des activités, physiques, sportives ou artistiques, impliquant le corps. Il apprend ainsi le contrôle et la maitrise de soi.	Chanter et interpréter : • *Il reproduit et interprète un modèle mélodique et rythmique.* • *Il chante par cœur un chant appris par imitation et soutient un bref instant de chant en solo.* • *Il mobilise son corps pour interpréter, le cas échéant, avec des instruments.*

DOMAINE 2 : LES MÉTHODES ET OUTILS POUR APPRENDRE	
Compétences extraites du socle commun de connaissances, de compétences et de culture	**Compétences et attendus extraits du programme d'éducation musicale cycle 3**
Organisation du travail personnel	
Pour acquérir des connaissances et des compétences, il met en œuvre les capacités essentielles que sont l'attention, la mémorisation, la mobilisation de ressources, la concentration, l'aptitude à l'échange et au questionnement, le respect des consignes, la gestion de l'effort.	**La majorité des compétences travaillées en éducation musicale contribue à renforcer attention et mémorisation.** **La concentration, l'aptitude à l'échange et la gestion de l'effort sont très souvent requises dans les activités de chant et d'écoute.**
Il sait identifier un problème, s'engager dans une démarche de résolution, mobiliser les connaissances nécessaires, analyser et exploiter les erreurs, mettre à l'essai plusieurs solutions, accorder une importance particulière aux corrections.	Attendus de fin de cycle : • *Il identifie, choisit et mobilise les techniques vocales et corporelles au service du sens et de l'expression.* • *Il explore les sons de la voix et de son environnement, imagine des utilisations musicales, crée des organisations dans le temps d'un ensemble de sons sélectionnés.* Explorer, imaginer, créer : • *Il fait des propositions personnelles lors de moments de création, d'invention et d'interprétation.* • *Il expérimente les paramètres du son et en imagine en conséquence des utilisations possibles.* • *Il adopte les postures de l'explorateur du son puis du compositeur : produire, écouter, trier, choisir, organiser, composer.*

DOMAINE 2 : LES MÉTHODES ET OUTILS POUR APPRENDRE	
Coopération et réalisation de projets L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus. Il apprend à gérer un projet, qu'il soit individuel ou collectif. Il en planifie les tâches, en fixe les étapes et évalue l'atteinte des objectifs. L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs.	Attendus de fin de cycle : • *Il développe sa sensibilité, son esprit critique et s'enrichit de la diversité des gouts personnels et des esthétiques.* Explorer, imaginer et créer : • *Il applique les exigences de la musique collective : écoute de l'autre, respect de ses propositions.* Échanger, partager et argumenter : • *Il exprime ses gouts au-delà de son ressenti immédiat.* • *Il écoute et respecte le point de vue des autres et l'expression de leur sensibilité.* • *Il argumente un jugement sur une musique tout en respectant celui des autres.* • *Il argumente un choix dans la perspective d'une production collective.* • *Il développe la notion de respect, de bienveillance, de tolérance.* • *Il apprend et respecte les conditions d'un travail collectif : concentration, écoute, respect, autoévaluation, etc.* • *Il apprend et respecte les règles et contraintes du travail musical collectif visant l'expression d'un avis partagé comme une production sonore de qualité.*
Outils numériques pour échanger et communiquer L'élève sait mobiliser différents outils numériques pour créer des documents intégrant divers médias et les publier ou les transmettre, afin qu'ils soient consultables et utilisables par d'autres. Il sait réutiliser des productions collaboratives pour enrichir ses propres réalisations, dans le respect des règles du droit d'auteur.	Explorer, imaginer et créer : • Il adopte les postures de l'explorateur du son puis du compositeur : produire, écouter, trier, choisir, organiser, composer.

DOMAINE 3 : LA FORMATION DE LA PERSONNE ET DU CITOYEN	
Compétences extraites du socle commun de connaissances, de compétences et de culture	**Compétences et attendus extraits du programme d'éducation musicale cycle 3**
Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres	
L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis.	Attendus de fin de cycle : • *Il développe sa sensibilité, son esprit critique et s'enrichit de la diversité des gouts personnels et des esthétiques.* Échanger, partager et argumenter : • *Il argumente un jugement sur une musique.*
Il exploite ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser.	Attendus de fin de cycle : • *Il met en lien des caractéristiques musicales d'œuvres différentes, les nomme et les présente en lien avec d'autres savoirs construits par les enseignements (histoire, géographie, français, sciences etc.).* Écouter, comparer et commenter : • *Il décrit et compare des éléments sonores issus de contextes musicaux différents.* • *Il identifie et nomme ressemblances et différences dans deux extraits musicaux.* • *Il identifie quelques caractéristiques qui inscrivent une œuvre musicale dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique contemporain, proche ou lointain.*

DOMAINE 3 : LA FORMATION DE LA PERSONNE ET DU CITOYEN	
L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maitrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Il respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance.	Échanger, partager et argumenter : • *Il écoute et respecte le point de vue des autres et l'expression de leur sensibilité.*
La règle et le droit	
L'élève comprend et respecte les règles communes, notamment les règles de civilité, au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement, qui autorisent et contraignent à la fois et qui engagent l'ensemble de la communauté éducative.	Échanger, partager et argumenter : • *Il écoute et respecte le point de vue des autres et l'expression de leur sensibilité.*
Réflexion et discernement	
L'élève est attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes. Il fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maitrise de l'argumentation. L'élève vérifie la validité d'une information et distingue ce qui est objectif et ce qui est subjectif. Il apprend à justifier ses choix et à confronter ses propres jugements avec ceux des autres. Il sait remettre en cause ses jugements initiaux après un débat argumenté.	Attendus de fin de cycle : • *Il développe sa sensibilité, son esprit critique et s'enrichit de la diversité des gouts personnels et des esthétiques.* Échanger, partager et argumenter : • *Il argumente un jugement sur une musique.* • *Il argumente un choix dans la perspective d'une interprétation collective.*
Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative	
L'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui. Il respecte les engagements pris envers lui-même et envers les autres, il comprend l'importance du respect des contrats dans la vie civile. Il comprend en outre l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire (actions et projets collectifs, instances), d'avoir recours aux outils de la démocratie (ordre du jour, compte rendu, votes notamment) et de s'engager aux côtés des autres dans les différents aspects de la vie collective et de l'environnement.	Échanger, partager et argumenter : • *Il développe la notion de respect, de bienveillance, de tolérance.* • *Il apprend et respecte les conditions d'un travail collectif : concentration, écoute, respect, autoévaluation, etc.* • *Il apprend et respecte les règles et contraintes du travail musical collectif visant l'expression d'un avis partagé comme une production sonore de qualité.* L'enseignement chant choral y contribue pleinement.

DOMAINE 4 : LES SYSTÈMES NATURELS ET LES SYSTÈMES TECHNIQUES	
Compétences extraites du socle commun de connaissances, de compétences et de culture	**Compétences et attendus extraits du programme d'éducation musicale cycle 3**
Démarches scientifiques	
L'élève sait mener une démarche d'investigation. Pour cela, il décrit et questionne ses observations ; il prélève, organise et traite l'information utile ; il formule des hypothèses, les teste et les éprouve ; il manipule, explore plusieurs pistes, procède par essais et erreurs ; il modélise pour représenter une situation ; il analyse, argumente, mène différents types de raisonnements (par analogie, déduction logique…) ; il rend compte de sa démarche. Il exploite et communique les résultats de mesures ou de recherches en utilisant les langages scientifiques à bon escient.	Attendus de fin de cycle : • *Il identifie, choisit et mobilise les techniques vocales et corporelles au service du sens et de l'expression.* • *Il explore les sons de la voix et de son environnement, imagine des utilisations musicales, crée des organisations dans le temps d'un ensemble de sons sélectionnés.* Explorer, imaginer, créer : • *Il expérimente les paramètres du son et en imagine en conséquence des utilisations possibles.* • *Il imagine des représentations graphiques pour organiser une succession de sons et d'évènements sonores.* • *Il invente une organisation simple à partir de sources sonores sélectionnées (dont la voix) et l'interprète.* • *Il adopte les postures de l'explorateur du son puis du compositeur : produire, écouter, trier, choisir, organiser, composer.* • *Il construit le projet graphique (partition adaptée pour organiser la mémoire) et sa traduction sonore.*
Conception, création, réalisation	
L'élève imagine, conçoit et fabrique ses objets.	Explorer, imaginer, créer : • *Il construit le projet graphique (partition adaptée pour organiser la mémoire) et sa traduction sonore. (Propositions et réalisations d'apports personnels et originaux lors d'un moment d'interprétation, réalisation de partitions graphiques)*
Il met en œuvre observation, imagination, créativité, sens de l'esthétique et de la qualité, et sollicite les savoirs et compétences artistiques pertinents	Explorer, imaginer, créer : • *Il fait des propositions personnelles.* • *Il adopte les postures de l'explorateur du son puis du compositeur : produire, écouter, trier, choisir, organiser, composer.* • *Proposition et réalisations d'apports personnels et originaux lors d'un moment d'interprétation.* • *Réalisation de partitions graphiques et comparaison des résultats.*

DOMAINE 5 : LES REPRÉSENTATIONS DU MONDE ET L'ACTIVITÉ HUMAINE	
Compétences extraites du socle commun de connaissances, de compétences et de culture	**Compétences et attendus extraits du programme d'éducation musicale cycle 3**
L'espace et le temps	
L'élève apprend à identifier les caractéristiques qui inscrivent l'œuvre dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique, contemporain, proche ou lointain.	Chanter et interpréter : • *Il interprète un répertoire varié (de différents styles) avec expressivité.* Écouter, comparer, commenter : • *Il identifie quelques caractéristiques qui inscrivent une œuvre musicale dans une aire géographique ou culturelle et dans un temps historique contemporain, proche ou lointain.*
Organisations et représentations du monde	
Il exprime à l'écrit, à l'oral ce qu'il ressent face à une œuvre artistique.	Écouter, comparer, commenter : • *Il identifie et nomme ressemblances et différences dans deux extraits musicaux.* Échanger, partager, argumenter : • *Il exprime ses gouts au-delà de son ressenti immédiat.*
Il étaye ses analyses et les jugements qu'il porte sur une œuvre.	Échanger, partager, argumenter : • *Il argumente un jugement sur une musique (tout en respectant celui des autres) et un choix dans la perspective d'une interprétation collective.*
Il propose une interprétation en s'appuyant notamment sur des aspects formels et esthétiques.	Chanter et interpréter : • *Il interprète un répertoire varié avec expressivité.* • *Il chante une mélodie simple avec une intonation juste et une intention expressive.*
Il justifie ses intentions et ses choix expressifs en s'appuyant sur quelques notions d'analyse des œuvres.	Écouter, comparer, commenter : • *Il associe la découverte d'une œuvre à des connaissances construites dans d'autres domaines enseignés.* Échanger, partager, argumenter : • *Il argumente un jugement sur une musique (tout en respectant celui des autres) et un choix dans la perspective d'une interprétation collective.*
Invention, élaboration, production	
Il imagine, conçoit et réalise des productions de natures diverses, y compris littéraires et artistiques.	Explorer, imaginer, créer : • *Il fait des propositions personnelles lors de moments de création, d'invention et d'interprétation.* • *Il expérimente les paramètres du son et en imagine en conséquence des utilisations possibles.* • *Il imagine des représentations graphiques pour organiser une succession de sons et d'évènements sonores.*
Il met en œuvre des principes de conception et de fabrication d'objets ou les démarches et les techniques de création.	Explorer, imaginer, créer : • *Il invente une organisation simple à partir de sources sonores sélectionnées et l'interprète.*
Il mobilise son imagination et sa créativité au service d'un projet personnel ou collectif.	Échanger, partager, argumenter : • *Il apprend les règles et contraintes du travail musical collectif visant l'expression d'un avis partagé comme d'une production sonore de qualité.*
Il développe son jugement, son gout, sa sensibilité, ses émotions esthétiques.	Échanger, partager, argumenter : • *Il exprime ses gouts au-delà de son ressenti immédiat.*
Il connait les contraintes et les libertés qui s'exercent dans le cadre des activités physiques et sportives ou artistiques personnelles et collectives.	Échanger, partager, argumenter : • *Il apprend les règles et contraintes du travail musical collectif visant l'expression d'un avis partagé comme d'une production sonore de qualité.*

DOMAINE 5 : LES REPRÉSENTATIONS DU MONDE ET L'ACTIVITÉ HUMAINE	
Il sait en tirer parti et gère son activité physique et sa production ou sa performance artistiques pour les améliorer, progresser et se perfectionner.	Échanger, partager, argumenter : • *Il apprend les conditions d'un travail collectif : concentration, écoute, respect, autoévaluation pour échanger, débattre (les élèves analysent les productions enregistrées en classe pour débattre, critiquer afin d'améliorer leur interprétation).*
Dans le cadre d'activités et de projets collectifs, il prend sa place dans le groupe en étant attentif aux autres pour coopérer ou s'affronter dans un cadre réglementé.	Explorer, imaginer, créer : • *Il apprend les exigences de la musique collective : écoute de l'autre, respect de ses propositions.* Échanger, partager, argumenter : • *Il écoute et respecte le point de vue des autres et l'expression de leur sensibilité.* • *Il développe la notion de respect, de bienveillance, de tolérance.* • *Il apprend les conditions d'un travail collectif : concentration, écoute, respect, autoévaluation, etc...* • *Il apprend les règles et contraintes du travail musical collectif visant l'expression d'un avis partagé comme d'une production sonore de qualité.*
Pour mieux connaitre le monde qui l'entoure comme pour se préparer à l'exercice futur de sa citoyenneté démocratique, l'élève pose des questions et cherche des réponses en mobilisant des connaissances sur : • les expressions artistiques, les œuvres, les sensibilités esthétiques et les pratiques culturelles de différentes sociétés.	Toutes les compétences du programme d'éducation musicale sont ici mobilisées. On fera également le lien avec le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC).

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE, DE
L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET DE
LA RECHERCHE

éduSCOL Informer et accompagner les professionnels de l'éducation

CYCLES 2 3 4

ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES

Éducation musicale

Construire une séquence en éducation musicale au cycle 3

Toute séquence en éducation musicale sollicite un juste équilibre entre les deux activités de l'élève, activités du percevoir et celles du produire.

Percevoir, Produire

La perception du monde sonore s'attache à saisir et interpréter un message qui n'existe que dans l'instant et se déroule dans le temps. Elle convoque d'autres sens qui peuvent influer sur la traduction du signal sonore et même se manifester physiquement. La perception d'un message sonore est ainsi dépendante de la qualité de l'émission d'une part et de l'aptitude à bien recevoir d'autre part, celle qui mobilise attention et concentration. Si la grande majorité des informations perçues échappe au contrôle de l'auditeur, les pratiques pédagogiques associées au champ du percevoir s'attachent à construire des moments relevant de l'intention assortis d'une demande explicite qui va de l'entendre vers l'écouter. Ces activités concourent à une perception de plus en plus fine qui permet de trier, d'isoler, de hiérarchiser des événements sonores. La perception donne une représentation en temps réel de la production, elle permet un retour sensible et cognitif, immédiat ou différé, sujet à reproduction, modification, régulation.

La production ne peut donc s'affranchir de la perception et les compétences relatives au percevoir et au produire sont donc convoquées simultanément dans les temps d'apprentissages. Elles sont en permanence sollicitées et guident la démarche pédagogique de l'enseignant. Cette mise en relation permanente amène progressivement l'élève à affiner son geste musical.

Méthodologie de construction d'une séquence

Dans la perspective de l'élaboration d'une séquence, le guide suivant peut constituer une base à la conception d'une unité d'apprentissage. Il ne présume pas d'un ordre chronologique dans la rédaction et se construit en fonction des accents, des compétences, des éléments évaluatifs, des œuvres musicales, tous choisis avec le souci de garantir la cohérence artistique de chaque projet d'apprentissage.

Champs de compétences

Choisir une activité d'écoute, de pratique vocale ou de création sonore conditionne la part prépondérante (**dominante**) donnée à l'un ou l'autre des deux champs de compétences sans exclusive et en nécessaire résonance avec l'autre domaine d'activité (**sous-dominante**) qui sera envisagé.

Point d'ancrage de la séquence

Il constitue l'assise de la séquence. Laissée au choix de l'enseignant en fonction des nécessités de sa programmation, de sa propre initiative ou d'opportunités liées à la vie de la classe, l'entrée dans l'activité (**ouverture**) peut prendre différentes formes artistiques ou pédagogiques : un chant, une œuvre, une thématique, un projet, une compétence ou une capacité constituent les cinq préludes possibles à l'activité artistique.

Œuvres choisies

Cette rubrique permet de lister le ou les référents musicaux exploités pendant la séquence.

L'enseignant définit la place de cette ou de ces œuvres dans l'unité d'apprentissage en ayant soin de diversifier les styles, les époques, les sphères géographiques et les modalités de rencontre avec elles.

Au cœur d'un projet musical, d'une séance d'écoute ou de chant, ces œuvres pourront être : objet d'étude ou prolongement du travail.

La notion d'œuvre est ici à prendre dans son sens le plus générique et recouvre tout autant une comptine, une pièce de musique savante, une chanson de tradition populaire, une danse, un extrait de spectacle, une improvisation, une musique de film, etc.

Sujet

L'unité séquence attend qu'elle soit référée à un thème ou à un élément signifiant, un lien qui unisse les différentes activités au cœur de cette séquence.

Ainsi, l'enseignant recherche un sujet qui donne du sens et articule les différentes productions ou moments d'écoute.

Cadres didactiques et pédagogiques

Parce qu'elle conditionne la programmation de la séquence et la déclinaison des séances, cette étape importante fixe les connaissances et compétences à acquérir.

Entièrement référée au volet 3 du programme, elle attend de l'enseignant qu'il choisisse et hiérarchise dans le programme :

- une ou plusieurs des quatre **compétences** principales ;
- des **compétences travaillées**.

La mise en œuvre suivante décrit la démarche et le cheminement pédagogique qui permet l'acquisition des connaissances et compétences associées.

Évaluation et attendus de fin de cycle

L'évaluation, en référence aux attendus de la fin du cycle permet de réguler les étapes de la mise en œuvre et de ré-estimer le déroulement du parcours d'apprentissage. Dans une perspective signifiante et explicite, les élèves y sont le plus souvent possible associés. Des compléments éventuels envisagent l'articulation avec le projet choral, l'enseignement moral et civique, l'interdisciplinarité, l'histoire des arts dans le parcours d'éducation artistique et culturel de l'élève.

Cas particulier de la sixième, troisième année du cycle 3

Afin de respecter la progressivité dans les attendus de la construction des séquences, les professeurs de la troisième année du cycle 3 (sixième) auront soin d'assurer un strict équilibre entre les deux domaines du percevoir et du produire et de conduire les élèves à envisager en toutes circonstances les liens de sens qui unifient la séquence.
Cette classe spécifique du cycle 3 sera l'occasion de veiller à s'assurer, au travers des activités, que les élèves maitrisent les compétences fondamentales et utilisent un vocabulaire précis, ce qui leur permettra d'aborder les apprentissages du cycle 4.
C'est ainsi que le choix des démarches et des activités artistiques constituera une occasion propice au réinvestissement des notions parfois morcelées qu'il leur faudra replacer dans des contextes riches et très signifiants.
Les enseignants seront enfin attentifs à compléter la palette des activités de pratique et d'écoute pour permettre aux élèves de couvrir une large gamme de styles, de modes de jeux, de répertoire et d'œuvres de tous horizons et de toutes époques.

Ainsi, il conviendra :
- d'installer des habitudes artistiques et de multiplier les situations de travail (diversité des gestes pédagogiques) : postures, accompagnement, soundpainting, sollicitation du geste, du corps, accompagnements instrumentaux, etc. ;
- d'articuler cours d'éducation musicale et chant choral ;
- d'envisager les deux champs de compétences perception et production en interaction ;
- d'affiner le sujet en tant qu'élément d'articulation (de la thématique à la problématique) ;
- d'élargir le panel des répertoires, des genres, des périodes, des horizons ;
- d'engager des chants polyphoniques ;
- d'envisager la progressivité sur l'année en séquences découpées en séances (justifier ses choix) ;
- d'installer la pérennité de la maitrise des éléments musicaux (notamment relatifs aux matériaux sonores et à leur organisation) et ce, au travers des situations de perception et de production (en sachant les nommer et (pour) les mobiliser).

Une séquence en éducation musicale

CHAMPS DE COMPÉTENCES

Dominante : PRODUIRE PERCEVOIR
Sous-dominante : PERCEVOIR PRODUIRE

SUJET : .....

« OUVERTURE »

Un chant :

Une œuvre :

Un projet :

Une compétence :

Un thème :

ŒUVRES CHOISIES : .....

Compétences • Chanter et interpréter • Écouter, comparer, commenter • Explorer, imaginer, créer • Échanger, partager, argumenter	**Compétences travaillées :**
Mise en œuvre :	**Compétences et connaissances associées :**
Vocabulaire :	
Éléments observables pour l'évaluation (en référence aux attendus de fin de cycle) : **Prolongements, compléments éventuels** (projet choral, enseignement moral et civique, interdisciplinarité, histoire des arts, PEAC) :	

UNE SÉQUENCE EN ÉDUCATION MUSICALE EXEMPLE 1

- **CHAMPS DE COMPÉTENCES**
  Dominante : PRODUIRE
  Sous-dominante : PERCEVOIR
- **SUJET** : Peut-on imiter les animaux en musique ?
- **« OUVERTURE »**
  Un Chant : *Les malheurs du Lion*, Thomas Fersen
- **ŒUVRES CHOISIES** : *Les malheurs du Lion*, Thomas Fersen ; *Éléphant*, Camille Saint Saëns ; *Le chant des oiseaux*, Clément Janequin.

Compétences • Chanter et interpréter • Écouter, comparer, commenter	**Compétences travaillées :** • *Reproduire et interpréter un modèle mélodique et rythmique.* • *Interpréter un répertoire varié avec expressivité.* • *Identifier et nommer ressemblances et différences dans deux extraits musicaux.*
Mise en œuvre : Apprentissage en imitation avec le professeur : Jeux vocaux sur différentes interprétations des premières phrases, choix du caractère et de l'allure que chacun va donner à son lion, puis au moucheron, ou à l'abeille. Faire « jouer » le chant de façon théâtrale par petits groupes. Écouter *Éléphant*, puis *Le chant des oiseaux*, déterminer les paramètres musicaux utilisés par les compositeurs pour imiter l'allure de ces deux animaux.	**Compétences et connaissances associées :** • *Chanter une mélodie simple avec une intonation juste et une intention expressive.* • *Interpréter un chant avec expressivité en respectant plusieurs choix et contraintes précédemment indiqués.* • *Mettre en lien différentes caractéristiques d'œuvres musicales, les nommer.*
• **Vocabulaire :** Caractère, interprète, contrebasse, quatuor vocal, Renaissance, nuance, tempo.	
• **Éléments observables pour l'évaluation (en référence aux attendus de fin de cycle)** : Justesse, identification des chants écoutés, utilisation appropriée du vocabulaire. • **Prolongements, compléments éventuels** (projet choral, enseignement moral et civique, interdisciplinarité, histoire des arts, PEAC) : à l'aide de la technique du soundpainting, créer une œuvre qui sera interprétée par la chorale (paysage sonore animalier).	

UNE SÉQUENCE EN ÉDUCATION MUSICALE EXEMPLE 2

- **CHAMPS DE COMPÉTENCES**
  Dominante : PERCEVOIR
  Sous-dominante : PRODUIRE
- **SUJET** : la voix est-elle un instrument ?
- **« OUVERTURE »**
  Une œuvre : *Paroles contre l'oubli,* Thierry Machuel
- **ŒUVRES CHOISIES** : *Paroles contre l'oubli,* Thierry Machuel ; *Goumba,* Serge Folie - Olivier Noclin ; - *Paradisi Gloria* extrait du *Stabat Mater,* Joseph HAYDN

Compétences • Chanter et interpréter • Écouter, comparer, commenter	**Compétences travaillées :** • *Reproduire et interpréter un modèle mélodique et rythmique.* • *Décrire et comparer des éléments sonores issus de contextes différents.* • *Identifier et nommer des ressemblances et différences dans deux extraits musicaux.*
Mise en œuvre : Écouter *Paroles contre l'oubli*, Thierry Machuel Faire émerger les éléments caractéristiques : Voix parlée, chantée, les nuances, l'écriture en imitation. L'étude de l'œuvre peut être abordée par une activité d'imprégnation : interpréter des jeux vocaux en utilisant la voix voisée et non voisée, en y intégrant des nuances, des imitations, etc. Ces jeux peuvent être aussi intégrés dans les échauffements. Écouter *Paradisi Gloria*, extrait du *Stabat Mater* de joseph HAYDN. Interpréter *Goumba*, S. FOLIE et O. NOCLIN. Apprentissage de la chanson. Intégrer la partie (percussions buccales et corporelles et la partie chantée). Interpréter en polyphonie l'accompagnement rythmique (percussions buccales et/ou corporelles) et la partie chantée.	**Compétences et connaissances associées :** • *Repérer et nommer une organisation simple dans un extrait musical : évolution des timbres (voix parlée-voix chantée) et de la nuance, écriture en imitation.* • *Explorer des repères simples dans le temps et l'espace : évolution de la nuance, écriture en imitation.* • *Explorer des formes de production variées : soliste et chœur mixte a capella.* • *Identifier et nommer des ressemblances et différences dans deux extraits musicaux.* • *Comparer les deux extraits : entrée des voix, les timbres (identifier les voix).* • *Explorer des formes de productions variées : soliste chœur mixte et orchestre.* • *Mémoriser et chanter par cœur un chant appris en imitation.* • *Mobiliser son corps pour interpréter, le cas échéant avec des instruments.* • *Tenir sa partie dans un bref moment de polyphonie.*
• **Vocabulaire :** Voix parlée, voix chantée, chœur mixte, a capella, soliste, orchestre, écriture en imitation, nuances, piano, crescendo, forte, soprano, alto, ténor, basse.	
• **Éléments observables pour l'évaluation (en référence aux attendus de fin de cycle)** : Mettre en lien des caractéristiques d'œuvres différentes et identifier les techniques vocales et corporelles au service du sens et de l'expression. • **Prolongements, compléments éventuels** (projet choral, enseignement moral et civique, interdisciplinarité, histoire des arts, PEAC) : Culture de la règle et du droit, les exigences de la musique collective.	

UNE SÉQUENCE EN ÉDUCATION MUSICALE EXEMPLE 3

- **CHAMPS DE COMPÉTENCES**
  Dominante : PERCEVOIR
  Sous-dominante : PRODUIRE
- **SUJET** : musique et histoire, traces sonores.
- **« OUVERTURE »**
  Une thématique : les arts à toute épreuve, traces d'histoire(s)
- **ŒUVRES CHOISIES** : *Different trains,* Steve REICH *; La radio fait chanter le brouillard,* Olivier Mellano

Compétences • Écouter, comparer, commenter • Explorer imaginer créer	**Compétences travaillées :** • *Décrire et comparer des éléments sonores issus de contextes musicaux différents.* • *Identifier et nommer ressemblances et différences dans deux extraits musicaux.* • *Identifier quelques caractéristiques qui inscrivent une œuvre musicale dans un temps historique contemporain.* • *Imaginer l'organisation de différents éléments sonores.* • *Faire des propositions personnelles lors de moments de création, d'invention et d'interprétation.*
Mise en œuvre : Écouter *La radio fait chanter le brouillard*. Analyse de l'extrait : musique répétitive, mélange de bruits (poste à galène) et de sons (instruments, voix). Explication du contexte de création des messages personnels durant la Seconde Guerre mondiale. Écouter *Different Trains.* Analyse de l'extrait : mélange d'enregistrements authentiques (voix et bruits de trains) et de musique pour quatuor et bande magnétique. Les cellules répétitives se croisent, se superposent. Comparer les deux extraits. Improviser en mêlant mots (donc voix) et phrases rythmiques ou mélodiques (petits instruments à percussions, type tambourins, claves, triangle ou carillons, corps sonores). Les traduire sous forme de musicogramme pour en garder trace.	**Compétences et connaissances associées :** • *Décrire et comparer des éléments sonores.* • *Repérer et nommer une organisation simple dans un extrait musical ; répétition d'une mélodie, d'un motif rythmique.* • *Associer la découverte d'une œuvre à des connaissances construites dans d'autres domaines enseignés.* • *Identifier et nommer ressemblances et différences dans deux extraits musicaux.* • *Expérimenter les paramètres du son et en imaginer en conséquence des utilisations possibles.* • *Imaginer des représentations graphiques pour organiser une succession de sons et d'événements sonores.* • *Les postures de l'explorateur du son puis du compositeur : produire, écouter, trier, choisir, organiser, composer.* • *Le projet graphique (partition adaptée pour organiser la mémoire) et sa traduction sonore.*
• **Vocabulaire :** Musique répétitive, électroacoustique, ostinato, partition, leitmotiv.	
• **Éléments observables pour l'évaluation (en référence aux attendus de fin de cycle)** : Analyser une structure musicale et les éléments qui la composent. Savoir improviser en respectant les consignes données (répétition). • **Prolongements, compléments éventuels** (projet choral, enseignement moral et civique, interdisciplinarité, histoire des arts, PEAC) : étude de l'album «*Ici Londres*», Vincent Cuvellier aux Éditions du Rouergue. Travail en arts plastiques autour du leitmotiv.	

UNE SÉQUENCE EN ÉDUCATION MUSICALE EXEMPLE 4

- **CHAMPS DE COMPÉTENCES**
  Dominante : PRODUIRE
  Sous-dominante : PERCEVOIR
- **SUJET** : chanter et se mettre en scène.
- **« OUVERTURE »**
  Un projet : Produire un opéra pour enfants dans un lieu culturel (théâtre)
- **ŒUVRES CHOISIES** : *Nous n'irons pas à l'opéra,* Julien JOUBERT ; *Carmen* (Habanera, air du toréador), BIZET ; *Les Noces de Figaro* (ouverture), MOZART ; *Rinaldo (Laschia chio pianga),* HAENDEL

Compétences • Chanter et interpréter • Écouter, comparer, commenter • Échanger, partager, argumenter	**Compétences travaillées :** • *Interpréter un répertoire varié avec expressivité.* • *Mise en scène d'une production collective.* • *Décrire et comparer des éléments sonores issus de contextes musicaux différents.* • *Écouter et respecter le point de vue des autres et l'expression de leur sensibilité.*
Mise en œuvre : Apprentissage des différentes parties chantées de l'opéra. Mettre en scène. *(Recours à l'enregistrement pour permettre une meilleure analyse de la production collective).* Écoute et analyse des œuvres qui sont en citation dans l'opéra préparé.	**Compétences et connaissances associées :** • *Interpréter un chant avec expressivité en respectant plusieurs choix et contraintes.* • *Soutenir un bref moment de chant en solo.* • *Tenir sa partie dans un bref moment de polyphonie.* • *Identifier les difficultés rencontrées dans l'interprétation d'un chant.* • *Répertoire de chants diversifiés, techniques vocales, vocabulaire de l'expression.* • *Réfléchir sur sa pratique et formuler des propositions.* • *Écouter et respecter le point de vue des autres et l'expression de leur sensibilité.* • *Argumenter un choix dans la perspective d'une interprétation collective.* • *Règles et contraintes d'un travail collectif (concentration, écoute, respect, autoévaluation, etc.).* • *Identifier et nommer ressemblances et différences dans deux extraits musicaux* • *Repérer et nommer une organisation simple dans un extrait musical : répétition d'une mélodie, d'un motif rythmique.* • *Quelques grandes œuvres du patrimoine. Les formes de productions variées : vocales, instrumentales, solistes.*
• **Vocabulaire :** Opéra, argument, vocabulaire lié à l'espace scénique, chœur, soliste.	
• **Éléments observables pour l'évaluation (en référence aux attendus de fin de cycle)** : Mobilisation des techniques vocales et corporelles au service du sens et de l'expression, présentation d'œuvres musicales et mise en lien avec la production chantée. • **Prolongements, compléments éventuels** (projet choral, enseignement moral et civique, interdisciplinarité, histoire des arts, PEAC) : Projet choral d'envergure à mener sur une année scolaire.	

UNE SÉQUENCE EN ÉDUCATION MUSICALE EXEMPLE 5

- **CHAMPS DE COMPÉTENCES**
  Dominante : PERCEVOIR
  Sous-dominante : PRODUIRE
- **SUJET** : les formes d'écriture musicale
- **« OUVERTURE »**
  Une compétence particulière ou une capacité relevant d'un besoin identifié : connaitre les alternatives à l'écriture musicale conventionnelle.
- **ŒUVRES CHOISIES** : *O Superman,* Laurie Anderson *; Clapping Music,* Steve Reich

Compétences • Chanter et interpréter • Écouter, comparer, commenter • Explorer, imaginer, créer	**Compétences travaillées :** • *Reproduire et interpréter un modèle mélodique et rythmique.* • *Décrire et comparer des éléments sonores issus de contextes musicaux différents.* • *Identifier et nommer ressemblances et différences dans deux extraits musicaux.* • *Imaginer l'organisation de différents éléments sonores.* • *Faire des propositions personnelles lors de moments de création, d'invention et d'interprétation.*
Mise en œuvre : Écouter *O Superman,* Laurie Anderson. Faire émerger les éléments caractéristiques : pulsation marquée, ostinato, voix chantée et voix parlée. À partir des éléments repérés, réaliser une représentation graphique d'une partie de l'œuvre (première minute). Échanger et mutualiser des propositions. Interpréter la partition obtenue. Écouter *Clapping music,* Steve Reich. Découvrir simultanément deux représentations graphiques de l'œuvre (losanges et écriture conventionnelle) Repérer les éléments communs aux deux représentations. Associer les éléments « lus » et entendus. Interpréter les premières mesures de l'œuvre.	**Compétences et connaissances associées :** • *Repérer et nommer une organisation simple dans un extrait musical : répétition d'une mélodie, d'un motif rythmique, d'un thème, d'une partie caractéristique.* • *Imaginer des représentations graphiques pour organiser une succession de sons et d'évènements sonores.* • *Inventer une organisation simple à partir de sources sonores sélectionnées (dont la voix) et l'interpréter.* • *Interpréter un chant avec expressivité en respectant plusieurs choix et contraintes précédemment indiqués.* • *Tenir sa partie dans un bref moment de polyphonie.* • *Repérer et nommer une organisation simple dans un extrait musical : répétition d'une mélodie, d'un motif rythmique, d'un thème, d'une partie caractéristique.* • *Reproduire et interpréter un modèle mélodique et rythmique.* • *Mobiliser son corps pour interpréter, le cas échéant avec des instruments.*
• **Vocabulaire :** Pulsation, rythme, ostinato, musicogramme, partition, compositeur, interprète.	
• **Éléments observables pour l'évaluation (en référence aux attendus de fin de cycle)** : Variété des propositions graphiques, adéquation entre sons et graphismes (nombre, taille disposition), interprétation de la partition, maitrise et contrôle du geste musical. • **Prolongements, compléments éventuels** (projet choral, enseignement moral et civique, interdisciplinarité, histoire des arts, PEAC) : histoire des arts, les peintres et les représentations de la musique (Chagall, Kandinsky).	